DOCUMENT RESUME

ED 474 921 PS 028 248

AUTHOR	Kaiser, Barbara; Rasminsky, Judy Sklar
TITLE	Meeting the Challenge: Effective Strategies for Challenging Behaviours in Early Childhood Environments = Relever le defi: Strategies efficaces aupres des enfants presentant des problemes de comportement dans les milieux de la petite enfance.
INSTITUTION	Canadian Child Care Federation, Ottawa (Ontario).
SPONS AGENCY	National Crime Prevention Centre, Ottawa (Ontario).; Human Resources Development Canada, Ottawa (Ontario).
ISBN	ISBN-0-9685157-1-1
PUB DATE	1999-00-00
NOTE	85p.
AVAILABLE FROM	Canadian Child Care Federation, 383 Parkdale Avenue, Suite 201, Ottawa, Ontario K1Y 4R4, Canada. Tel: 800-858-1412 (Toll Free); Tel: 613-729-5289; Fax: 613-729-3159; e-mail: cccf@cfc-efc.ca; Web site: http://www.cccf-fcsge.ca.
PUB TYPE	Guides - Non-Classroom (055)
LANGUAGE	English, French
EDRS PRICE	EDRS Price MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS
DESCRIPTORS	Behavior Change; *Behavior Problems; *Classroom Techniques; Coping; Early Childhood Education; *Early Intervention; Parent School Relationship; Student Behavior; *Student Evaluation; Teacher Effectiveness; Teacher Response; *Teacher Student Relationship; *Young Children
IDENTIFIERS	*Behavior Management

ABSTRACT

Describing the frustration felt by early childhood educators when they encounter challenging behaviors that do not respond to their usual guidance and disciplinary measures, this guide, in English and French, is designed to give the information and skills needed to cope with children with challenging behaviors. The guide is based on the view that when teachers are prepared to handle or prevent challenging behaviors, children feel safe, and the challenging behavior is less severe, less frequent, and less contagious. The guide is organized in two parts. Part 1 explains the theory and research that underlie effective practice. This part focuses on biological and environmental risk factors related to challenging behavior, resilience characteristics, the prognosis for challenging behavior if left unchecked, the role of the brain in challenging behaviors, and the importance of early intervention. Part 2 describes strategies for managing challenging behaviors. The importance of a caring relationship between teacher and child and of preventing challenging behaviors is emphasized. This part also examines the role of the physical environment, the program schedule and content, and the social context. Physiological and behavioral signs of challenging behavior are delineated and suggestions are made for teacher interventions early in the challenging behavior process. The section presents the use of functional assessment as a tool to help teachers understand the reasons for challenging behaviors. Also discussed are the use of positive reinforcement, reasoning with children, time-out, restraint, empowering other children, identifying the need for expert advice, and parents as partners. A Functional Assessment Observation Form is appended. (Contains 109 endnotes and 34 references.) (KB)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 474 921

Meeting the Challenge

Effective Strategies for Challenging Behaviours in Early Childhood Environments

BARBARA KAISER
JUDY SKLAR RASMINSKY

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL IN MICROFICHE, AND IN ELECTRONIC MEDIA FOR ERIC COLLECTION SUBSCRIBERS ONLY, HAS BEEN GRANTED BY
Gaetane Huot
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
2A

A project of the Canadian Child Care Federation in partnership with the Canadian Association of Family Resource Programs, the Canadian Institute of Child Health, the Child Welfare League of Canada and Family Service Canada

PS028248

BEST COPY AVAILABLE

Funding for this project was provided by:

Justice Canada, National Crime Prevention Centre,
under the National Strategy on Community Safety and Crime Prevention

Health Canada, Population Health Fund

Human Resources Development Canada, Child Care Visions

The opinions expressed in this publication are those of the authors and do not necessarily reflect the official views of Justice Canada, Health Canada, or Human Resources Development Canada.

National Crime Prevention Centre
Centre national de prévention du crime

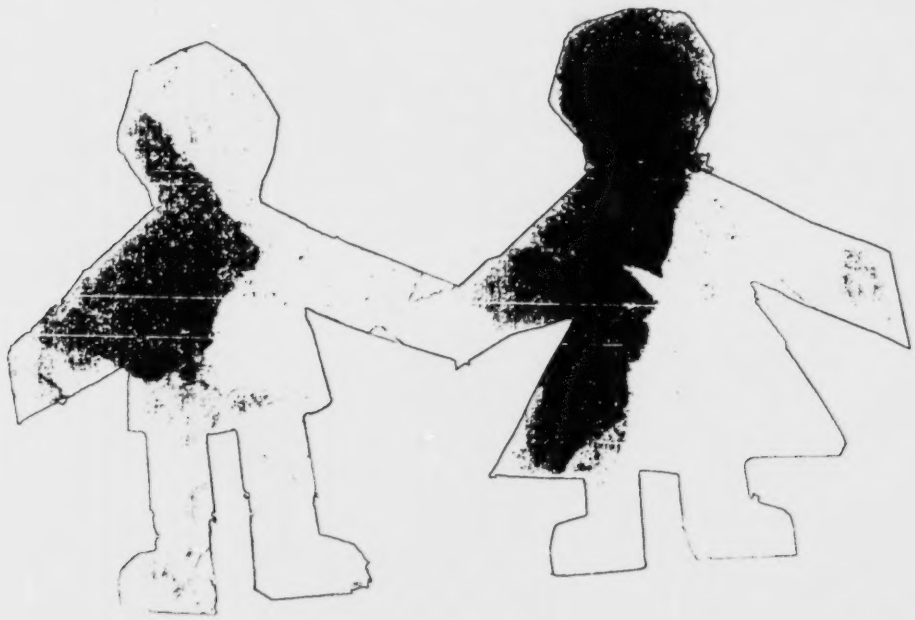
Health Canada / Santé Canada

Department of Justice Canada / Ministère de la Justice Canada

Human Resources Development Canada / Développement des ressources humaines Canada

Meeting the Challenge

Effective Strategies for Challenging Behaviours in Early Childhood Environments



BARBARA KAISER
JUDY SKLAR RASMINSKY

A project of the Canadian Child Care Federation in partnership with the Canadian Association of Family Resource Programs, the Canadian Institute of Child Health, the Child Welfare League of Canada and Family Service Canada

c

4

Meeting the Challenge

EFFECTIVE STRATEGIES FOR CHALLENGING BEHAVIOURS IN EARLY CHILDHOOD ENVIRONMENTS

Project Manager: Anne Maxwell, Director of Information Services, Canadian Child Care Federation

Authors: Barbara Kaiser and Judy Sklar Rasminsky

Design: Barbara Kaiser and Leographic, Montreal, QC

Photography: Alida Jansen

Cover: Barbara Kaiser

Translation: Diane Archambault

Printing: M.O.M. Printing, Ottawa, ON

Project Advisors:

Kate Andersen, School of Child and Youth Care, University of Victoria, BC; Richard Bass, The Montreal Children's Hospital Westmount Park School Kindergarten Project, Westmount, QC; Doreen Beaton, President, Child Welfare League of Canada, Ottawa, ON; Dr. Joyce Canfield, Department of Psychiatry, The Montreal Children's Hospital, QC; Eleanor Chornoboy, Director, Children's Special Services, Government of Manitoba, Winnipeg; Kathryn Cooper, Canadian Child Care Federation Member Council and Saskatchewan Child Care Association, Regina; David Creighton, Consulting Psychologist, Ministry of Children and Families, Government of British Columbia, Vancouver; Julie Cyr, Garderie éducative Renée Tassé, Ottawa; Dominique D'Abate, Social Worker, CLSC Metro, Montreal; Margaret Fietz, Executive Director, Family Service Canada, Ottawa; Sherry Fournier, Resource Coordinator, Child Care Resources, Sudbury, ON; Chris Gay, Early Childhood Care and Education Consultant, Victoria; Loriana Guiliani, Consultant, Centre de Psychoéducation, Montreal; Leanne Keffer, Family Services, Government of Manitoba, Winnipeg; Maureen Kellerman, Military Family Resource Programs, Ottawa; Abby Kleinberg-Bassel, Early Childhood and Behaviour Management Consultant, Ville St. Laurent, QC; Cathy McCormack, Early Childhood Consultant, Department of Health and Social Services, Government of Prince Edward Island, Charlottetown; Trudy Norton, Board of Directors, Canadian Child Care Federation, and Director, Burquitlam Child Care Centre, Coquitlam, BC; Avril Pike, Executive Director, Oliver School Centre for Children, Edmonton, AB; Dr. Jalal Shamsie, Director, Institute for the Study of Antisocial Behaviour in Youth, Etobicoke, ON; Alice Taylor, Coordinator, Early Childhood Education Program, Holland College, Charlottetown; Dr. Lee Tidmarsh, Department of Psychiatry, The Montreal Children's Hospital; Dawn Walker, Executive Director, Canadian Institute for Child Health, Ottawa; Pat Wege, Executive Director, Manitoba Child Care Association, Winnipeg

We couldn't have written this booklet without the help of the many dedicated people who so generously shared their time and expertise with us. In addition to our advisors, we would like to thank Dianne Bonozew, Sylvie Bourcier, Barb Coyle, Sharon Hope Irwin, Doreen Jospé, Theo Lax, Jenny Milne-Smith, Lorraine Montpetit and the Quebec Association of Preschool Professional Development, Sarah Mulligan, Robert O'Neill, Tina Roth, Ron Schmidt, Robert Spencler and David Young. Special thanks go to the Henry and Berenice Kaufmann Foundation. We would also like to thank the parents and children of Garderie Narnia in Westmount, QC, whose photographs appear in this book, as well as Narnia educators Mike Bonnell, Giacomo Caligiuri, Basilike Efstathapoulos, Alida Jansen, Dominique Leclerc-Catala, Sonia Maloney, Mary Pallante and Carol Patterson, who have made everything we've written come to life.

For information or copies, contact:
Canadian Child Care Federation
30 Rosemount Avenue, Suite 100, Ottawa, Ontario K1Y 1P4
Telephone: 613-729-5289 or 1-800-858-1412; fax: 613-729-3159
E-mail cccf@sympatico.ca. Visit us on the Internet: www.cfc-efc.ca/cccf

ISBN 0-9685157-1-1

©1999

Contents

Introduction: Did I choose the right profession? 5

Someone please throw me a lifeline! 6

What is in this book? 6

Part I: The Why and Wherefore

What is challenging behaviour? 7

But isn't this behaviour sometimes appropriate for the child's age? 7

What causes challenging behaviour? 8

Biological risk factors 8

Environmental risk factors 9

Is there any way to protect a child against risk? 11

The bottom line 11

Do children outgrow their challenging behaviour? 12

What happens to these children if their challenging behaviours continue? 12

What is the role of the brain in this process? 13

When is the best time to try to change a child's challenging behaviours? 14

Aren't children with challenging behaviours better off in special settings? 14

Part II: The Strategies

Nothing I learned in my training and all my years in the field seems to work with this child! 15

The caring connection 15

"Who are you?" said the caterpillar 15

BEST COPY AVAILABLE

How important is it to prevent challenging behaviour? 16

But sometimes challenging behaviour seems to come out of nowhere 17

The physical environment 17

The program 18

The social context 19

How can I change my approach to the children? 21

The world through the child's eyes 23

How can I figure out the function of the behaviour? 24

How do I get the information I need to do a functional assessment? 24

What do I do with all this data? 26

What if positive reinforcement makes the child's behaviour more outrageous? 28

Is it fair to treat a child with challenging behaviour differently from everyone else? 29

What do I do when a child loses control completely? 29

Reasoning doesn't work 30

Whatever happened to time-out? 31

What about using restraint? 32

How can I empower the other children? 32

When is it time to have intervention? 33

Parents as partners 34

What if the child needs more help? 35

How do I handle challenging behaviour when the parent is present? 36

What should I say to the parents of the other children? 36

What about asking a child with challenging behaviour to leave the program? 36

You can handle this — have confidence in yourself 37

Notes 38

Resources 39

Functional Assessment Observation Form 40

BEST COPY AVAILABLE

Introduction

Did I choose the right profession?

When you were training to work with young children, you probably learned that if you planned appropriate and interesting activities and responded warmly and consistently to the children, you would capture their hearts and minds. If by chance a child pushed, grabbed toys or ignored your instructions, gentle guidance and positive reinforcement would quickly transform her or him into a cooperative member of the group. When you started work, you no doubt discovered that these theories work most of the time, for most of the children.

But once in a while a child appears who turns your world upside down. Let's call him Andrew. He's four years old, with language that's slightly delayed and cognitive and motor skills that so far appear to be developmentally appropriate. Before he came to your centre, he had been to three home care providers and another day care centre.

Andrew's parents said he would be a handful, and he is. By the end of a typical day, he has punched, kicked or sat on almost every child in the group, torn up their pictures and thrown a bucket of Lego across the room — all without provocation or remorse that you can see. He brings out every flaw in your program and taxes every skill you've developed over the years. Yet at the moment he has no diagnosed medical problem, hence no medication, no treatment guidelines and no money for extra staff to help care for him.

You can't manage Andrew's behaviour or prevent him from hurting you or the other children. They no longer feel safe, and they become anxious, lose control, demand attention, copy Andrew's behaviour or are just too scared to do much of anything. You spend your day putting out fires, consoling children and saying no. You know you're not helping Andrew, and what's worse, you don't even like him — a feeling that makes you profoundly uncomfortable. After a while you begin to feel resentful, burned out, inadequate and full of self-doubt. You may even wonder whether you've chosen the right profession.

Someone please throw me a lifeline!

This booklet is a kind of survival manual. Its aim is to give you the information and skills you need to cope with children with challenging behaviours like Andrew. Although research shows that aggressive behaviour in early childhood tends to persist throughout later childhood, adolescence and even adulthood,[1] it also shows that children with challenging behaviours can learn appropriate ways to behave. The adults who work with them and their families can make an enormous difference in their lives.[2]

By helping Andrew, you are also helping the other children — the targets of challenging behaviour, who in Andrew's presence are learning to become victims; and the bystanders, who if they become frightened or excited may act out or even join him.[3] (This is why you sometimes start out with one child with challenging behaviour and end up with five.) When you are prepared — when you know how to handle Andrew's behaviour appropriately, or better still, how to prevent it — the children feel safe, and the challenging behaviour is less severe, less frequent and less contagious. Then it becomes possible to make the commitment that everyone who works with young children wants to be able to make: to welcome and help each child who needs your services.

What is in this book?

This booklet isn't a recipe book or a panacea for all the ills in the early childhood field, and it doesn't come with a money-back guarantee. But it offers ideas and strategies that have been proven to work time and again — and that will work if you give them a chance. There may be weeks between the moment when you first realize that you need help with a child with challenging behaviour and the moment when that help actually arrives. That is the hardest time, the time when you are most liable to burn out — and a time when the strategies here will be useful. But don't wait until then to try them out. They can benefit every child in your setting, not just those with challenging behaviours.

The booklet is divided into two parts. Part I explains the background — some of the theory and research that underlie effective practice. Part II is more practical. It describes strategies for managing challenging behaviours.

It's always hard to try out new methods, especially when they focus on prevention. But the truth of the matter is that prevention is far more efficient and effective than having to deal with challenging behaviour. Whatever you invest in it will save you time, energy and trouble later.

I. The Why and Wherefore

What is challenging behaviour?

Challenging behaviour is any behaviour that:

- interferes with children's learning, development and success at play;
- is harmful to the child, other children or adults;
- puts a child at high risk for later social problems or school failure.[4]

Estimates of the prevalence rate of aggressive and antisocial behaviour among preschool-age children range from 3 to 15 percent.[5]

We have limited our focus to aggressive behaviours, but many of the ideas here work equally well with children who have timid and withdrawn behaviours, which certainly also qualify as challenging.

But isn't this behaviour sometimes appropriate for the child's age?

Human beings are not born with social skills; they learn them. Very small children don't have words to express their feelings and needs. They don't yet connect actions to consequences, they are impulsive and self-centered, and even though they may notice others' feelings, they don't begin to develop the ability to empathize until they are about two years old.[6] They use any means at their disposal to get what they want and to make themselves understood. The National Longitudinal Survey of Children and Youth, a random sample of 22,831 children living in Canada, found that physical aggression starts at about nine months and peaks between 27 and 29 months, when 53.3 percent of boys and 41.1 percent of girls try it out.[7] By about the age of three, most children learn to use alternative, prosocial strategies rather than physical aggression.[8]

A Rose by Any Other Name

Challenging behaviour can be direct (like hitting, pushing, biting, pinching, kicking, spitting or hair-pulling) or indirect (like bullying, teasing, ignoring rules or instructions, spreading rumours, excluding others,[9] name-calling, destroying objects, refusing to share, not paying attention or having temper tantrums). Now we call these behaviours "challenging," but we've also labeled them — or the children who use them — as:

difficult	*aggressive*
unsociable	*violent*
antisocial	*assaultive*
a handful	*low threshold*
high needs	*high impulsive*
bad	*oppositional*
out of control	*non-compliant*
acting out	*mean*
hard to manage	*problem*
at risk	*attention-seeking*
disruptive	*willful*

What causes challenging behaviour?

Theories about the origin and development of aggressive behaviour abound. Some emphasize social learning, others cognition, problem-solving or attachment. The only certainty is that the causes of challenging behaviour are extremely complex and intricately interconnected.

However, research does show that certain factors increase a child's risk for developing challenging behaviour. The factors fall into two broad categories, biological and environmental.

Biological risk factors

- *Pregnancy complications, perinatal stress, prematurity, birth trauma and congenital defects* may put children at risk by causing neurological damage.[10]

- *When mothers use drugs, drink alcohol or smoke during pregnancy*, their children are at increased risk for behavioural, cognitive, learning and developmental problems. Babies exposed to cocaine and babies with Fetal Alcohol Syndrome (FAS) or Fetal Alcohol Effects (FAE) may exhibit severe and long-lasting effects.[11]

- *Developmental delays, especially language delays*, are often associated with challenging behaviours. Studies report a 50 percent overlap between language delays and behaviour problems.[12] Sensory integration problems — which include poor motor coordination, hypersensitivity to sensation, distractibility, hyperactivity and slow speech — may also be linked to challenging behaviours.[13]

- *Attention deficit disorder (ADD)* and *attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD)* can also contribute to antisocial and violent behaviour.[14] ADD/ADHD is a neurological syndrome whose major symptoms include inattention, impulsivity and sometimes hyperactivity. Now thought to be largely genetic,[15] it isn't usually diagnosed until a child is at least five, although the hyperactive symptoms appear earlier.[16]

- *Temperament* is a significant factor. In 1956 New York University psychiatrists Alexander Thomas and Stella Chess began the first longitudinal study of personality traits and discovered that children are born with distinct temperaments. Thomas and Chess identified three types: easy, difficult and slow to warm up.

  In trying to figure out why only half of the children with difficult temperaments developed emotional or behavioural disturbances, Thomas and Chess evolved the concept of "goodness of fit": serious problems are more likely to arise, they said, when the temperament of the child and the expectations of the parent or caregiver are out of sync. A child's temperament has a major impact on her environment — caregivers included.[17]

- *Gender* plays a part in challenging behaviour, but it's not clear whether this is a matter of biology or environment. In the National Longitudinal Survey, boys rated higher than girls on physical aggression in every age group,[18] but aggressive behaviour in girls is becoming more common.[19]

Environmental risk factors

- *Poverty and the social conditions surrounding it* — poor housing, poor nutrition, parental unemployment, victimization, discrimination — provide fertile ground for challenging behaviours.[20] According to the National Longitudinal Survey, "Boys and girls from the lowest socioeconomic levels clearly had the highest physical aggression scores." They also ranked higher on indirect aggression.[21]

- *Exposure to violence* brings a high risk of challenging behaviour. Children who witness violence at home or who have been physically, emotionally or sexually abused are especially vulnerable.[22]

- *Parenting style and family factors* also figure in the development of challenging behaviours. When one or both parents use arbitrary, harsh, inconsistent, coercive discipline, when they respond negatively and are uninvolved with their children, when they model antisocial ways to resolve disagreements and when they don't supervise their children, the children may respond with defiant, aggressive, impulsive behaviours.[23]

- *Viewing violent television* makes children more aggressive and seduces them into watching even more violent television to justify their increasingly aggressive behaviour.[24]

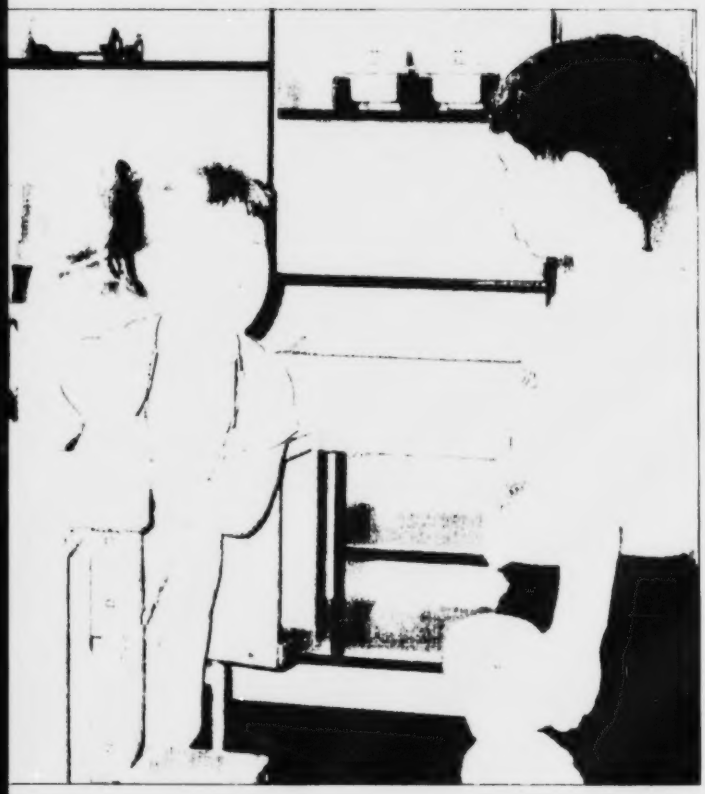
- *Low quality child care* can put a child at risk. Groups that are too large, spaces that are too small or too big, untrained or too few educators, lack of structure, not enough or too many toys, can all contribute to challenging behaviour. So do too many transitions, too much noise and too many demands on children who aren't developmentally ready to handle them. [25]

Batteries Included

Two books — *The Difficult Child* by Stanley Turecki and Leslie Tonner and *Raising Your Spirited Child* by Mary Sheedy Kurcinka — expanded and popularized Thomas and Chess's work. A difficult — or spirited — child comes endowed with several of the following character traits, which can seem either positive or negative, depending on your point of view:

Activity level: always on the move; active, restless.
Perceptiveness or distractibility: notices everything; difficulty concentrating.
Intensity: powerful reactions; loud whether happy or angry.
Regularity: unpredictable about sleeping, eating, etc.; changeable moods.
Persistence: committed to tasks; stubborn, can't be reasoned with.
Physical sensitivity: responds to the slightest touch, smell, sound, sight, etc.
Adaptability: uncomfortable with transitions and changes in routine.
Approach/withdrawal: withdraws from new situations, people, places, foods, etc.
Mood: serious and analytical; seldom shows pleasure, cranky.

Roughly 20 percent of children have difficult or spirited temperaments. There is no correlation between temperament and intelligence, gender, birth order or social and economic status.[26]



Stress Test

Stressful life events leave parents short of the time and energy that good parenting demands. These factors may put children at risk:

- a mother who had her first child when she was very young;
- parents who completed fewer than 10 years of school;
- parents who don't live together;
- parents who fight;
- a parent with mental illness, especially depression;
- a parent who is abusing alcohol or drugs;
- a parent with criminal behaviour.[27]

Words Hurt

According to Toronto psychologist Tom Hay, emotional punishment can cause even more developmental problems than minor physical punishment.

Emotional punishment damages the relationship between the punisher and the punished, creates a climate for confrontation, hurts a child's sense of safety and interferes with learning. Children who've been controlled with punishment may learn to use aggression to control others. Punishment can destroy self-esteem by sending the message, "You're bad and you deserve to be punished."

People who work with children agree that physical punishment is never appropriate. But did you know that the following practices are also punitive and unacceptable:

- threatening
- scaring
- humiliating
- yelling
- embarrassing
- annoying
- insulting or putting someone down
- teasing
- intimidating.[28]

Is there any way to protect a child against risk?

Challenging behaviour is not inevitable, even when a child is at high risk. On the contrary, some factors protect children. Researchers refer to this ability to stave off risk as "resilience." Here are some of the factors that enable children to cope well despite adversity:

- an easy temperament;
- problem-solving skills, including the ability to plan;
- sociability;
- skill-based competence;
- self-esteem;
- involvement in hobbies;
- having responsibility.

Families and other people in their lives can increase children's resilience by:

- having high expectations and supporting the child as she tries to extend her reach;
- encouraging the child to participate in activities and to take responsibility;
- being a caring, supportive adult presence (in addition to the parents).

As the National Crime Prevention Council puts it, "An interested, caring adult [like a grandmother, older sibling, teacher, child care provider or coach] can serve as a protective factor for the child by role modeling social competence and by providing support."[29]

The bottom line

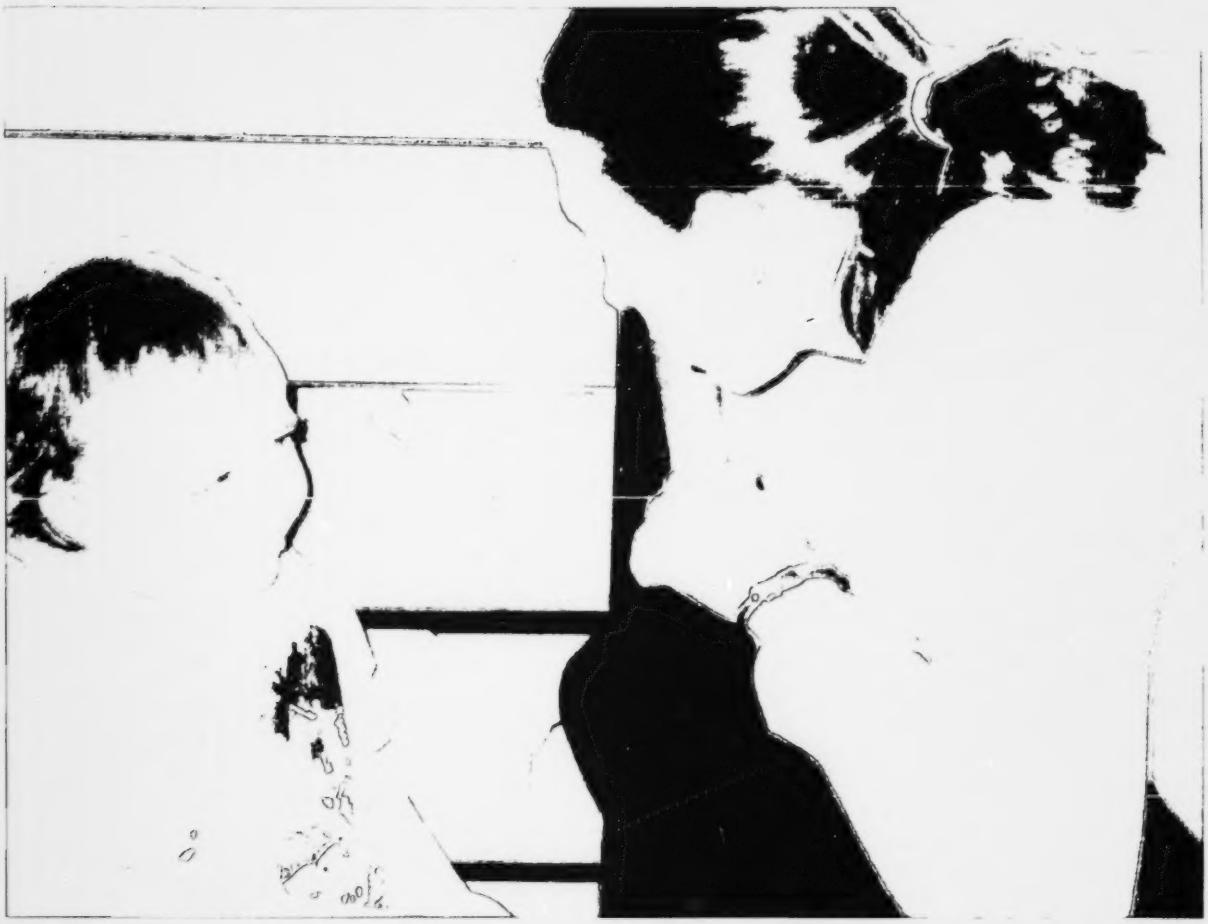
No matter which risk factors are present, it is not productive to blame — especially to blame the child, the parents or ourselves. It makes more sense to focus on elements in the child's immediate environment that we can influence directly and to try to boost his capacity to overcome risk. When we work with a child over a period of time, we can help him to develop the skills he needs to function successfully with other people. What we teach him stays with him and protects him in a variety of settings.

Do children outgrow their challenging behaviour?

Sometimes yes, sometimes no. Studies show that preschool-age children with behavioural problems often turn into difficult school-age children, delinquent teens and violent adults.[30] Richard Tremblay and his colleagues at the University of Montreal found that eight percent of the boys in a low income neighborhood were highly physically aggressive every year from kindergarten to grade 6. On the other hand, another 16 percent who had been aggressive in kindergarten were no longer aggressive in grade 6. The boys with good social skills were less likely to remain aggressive.[31]

What happens to these children if their challenging behaviours continue?

They have poor self-esteem, and they remain at high risk for a prodigious number of problems. Their aggressive behaviour, along with their disregard for others and their tendency to think everyone is against them,[32] leads their peers to reject them; and without friends they have no chance to learn the social skills they need. Because their teachers often don't like them either, and because they find it hard to solve problems, they don't do well at school, and they're likely to be held back or placed in a special class.[33] All of this raises their risk for delinquency, gang membership, substance abuse and psychiatric illness. As adults they are more likely to commit violent crimes.[34] The boys may become batterers, and new research is finding that the girls, who are at risk for early pregnancy and single parenthood, lack parenting skills and may be mothering the next generation of children with challenging behaviours.[35]



What is the role of the brain in this process?

Recently neuroscientists have found that early experience — especially in the first three years — influences the connections within the brain itself. Every experience, positive and negative, has an effect.

A baby is born with 100 billion brain cells, but only a small proportion of them are connected. As she interacts with her environment — eating, crying, gurgling, watching and listening to her parents and caregivers — her brain cells send and receive signals, making 1000 trillion connections by the time she is three. If she uses a connection repeatedly, it is reinforced; if she doesn't use it, it is lost. These connections or networks become the permanent wiring of the brain and allow her to think, learn and behave, both as a child and as an adult.[36] This is where biology and environment, nature and nurture, finally merge.

There are critical periods or "windows" for each of the brain's systems to develop. For example, if the brain isn't exposed to visual stimulation in the first two to three years, the child will never have normal vision.[37] By stimulating different areas of the brain, the quality of care that a child receives affects her capacity to learn, to empathize and to control her emotions and behaviour.[38]

When is the best time to try to change a child's challenging behaviours?

Although there is clear evidence that people can continue to develop throughout their lives, our ability to change reaches its apex in the first decade of life, particularly in the first three years.[39] After that it becomes harder and harder to alter entrenched behaviour patterns. Children with challenging behaviours tend to enter a downward spiral, where each step makes the risks greater.[40]

But we can halt this descent. If we act early and intensively, we can increase children's resilience, diminish risks, bolster self-esteem and help them to learn prosocial behaviours — thereby assisting them to develop new brain networks that will serve them well in the years to come.[41] Because aggressive behaviour is so persistent, it is vitally important to continue to support these children to ensure that they maintain any improvements they've made.[42]

Aren't children with challenging behaviours better off in special settings?

Not usually, though of course it depends on the needs of the individual child. To learn to function in society you must be in society. Children with challenging behaviours desperately need to learn social skills to protect them in the future. Their socially competent peers, who can act as role models and reinforce their attempts at positive behaviour every day, are the best possible teachers (if there are enough properly trained adults around to support them, of course).[43]

The other children are learning, too. They learn how to help a friend, how to stand up for themselves, how not to become victims. Above all, they learn that people are different and that everyone is a valuable individual.

II. The Strategies

Nothing I learned in my training and all my years in the field seems to work with this child!

It may feel that way at times. But it's more likely that when Andrew punches Liane in the stomach for no apparent reason, a lot of what you know flies straight out of your head. Instead of letting panic get the better of you, think about your skills. Then concentrate on fine-tuning them and extending your repertoire.

The caring connection

Your relationship with the children is the most powerful tool you have. As you care for them, you come to learn all about them — their temperaments, developmental levels, play skills, families, cultures. You know what they enjoy, what frightens and frustrates them, what makes them sad or mad. They flourish and their self-esteem soars because you know them well, treat them with respect and honesty, and make them feel special and important.

Current research says that "day-to-day, taken-for-granted social interactions...lay the foundation for the child's development of sense of self, attitudes, values, and behavior patterns." [44]

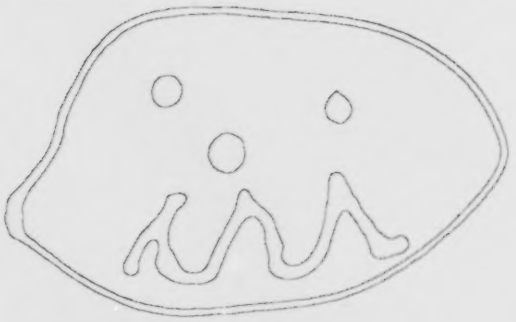
"Who are you?" said the caterpillar

This crucial relationship may falter when challenging behaviour enters the picture. It requires much more caring, patience and resourcefulness to get past the behaviour, separate it from the child and find the real person underneath. That is why you have to look closely at the second party in this relationship — yourself.

Like all human beings, you come equipped with trunkloads of emotional baggage. Normally you can handle it, but a child's challenging behaviour may touch on unresolved issues in your life, and the result is that you're defensive and stressed when you most need to stay rational and in control.

Having these feelings doesn't mean that you're doing a bad job. On the contrary, they provide you with a learning opportunity, warning you to become aware of what pushes your buttons. Children are taking their cues from you all day long, and any strong reaction on your part may frighten them and inhibit learning. It is important to show that you can accept, control and express your feelings in direct and non-aggressive ways; and it is important to show that you aren't afraid of their intense emotions and won't punish, threaten or withdraw from them.[45]

You can't do this when you're out of control yourself. You don't have to practise transcendental meditation, but you might have to make a conscious effort to step back, breathe deeply, count to five or imagine yourself somewhere else. If one of your colleagues relates to a child with challenging behaviour more easily than you do, observe her, talk to her about what she does and try it. Ask yourself, "What would Louise do in this situation?" If you can stay calm enough to respond appropriately, the child will feel safer and the challenging behaviour will probably diminish.



How important is it to prevent challenging behaviour?

Extremely important. Many children use the same challenging behaviour for years because they don't know any other way to behave, and that behaviour becomes firmly entrenched. To break the pattern they need to stop using the behaviour for a very long time. Though a month of appropriate behaviour is a good start, it can't offset three years' worth of inappropriate behaviour. The more we help children refrain from their challenging behaviour, the less they're learning to use it — and the less likely that it's embedding itself in their brains.[46] If you can anticipate when and where the child will have trouble, prevent the situation from occurring, and remind him of what to do instead of waiting for him to make a mistake, you can build a new pattern: the child begins to reap the rewards of appropriate behaviour, feels good about himself and yearns to have that feeling again. As the old saying goes, 28.3 grams of prevention is worth 454 grams of cure!

But sometimes challenging behaviour seems to come out of nowhere

Indeed it does — but it's usually because outrageous behaviour like spitting grabs our attention more readily than subtle signs like hair-twirling. When we look back with the wisdom of hindsight, we can often see that there were earlier signals.

Fortunately there are many ways to intervene early — we can manipulate the physical environment, the program, the social context, change our own approach to the child, and look at things from the child's perspective.

The physical environment

Depending on how it's arranged, the physical environment can elicit either aggressive or prosocial behaviour.

- Too many people in a space — children, staff, volunteers, parents — leads to frustration and aggression. Limit and control the number who can play in each area, depending on the size of the space, the activity, the availability of materials and the chemistry of the children playing.

- Too much open space inspires running, chasing and chaos. Use low bookcases to divide large spaces into uncluttered, well organized areas with different functions like dramatic play, quiet reading or messy play. Lay out clear pathways from one area to another, and make at least two entrances to each so that the children inside will welcome others more readily.[47] (Keep an eagle eye on the dramatic play, woodworking and block areas, where research tells us aggressive behaviour occurs more often.[48]) Group the furniture and materials to encourage children to play together. Seated on either side of a small table, two children can each have their own space — yet share the crayons or paste in the centre.[49]

- Too much noise or loud music makes it hard to concentrate, especially for children with ADD/ADHD, FAS or hearing loss. Some children also find it hard to deal with smells or bright lights and colours. Lower the level of stimulation by leaving some of the wall space blank, turning off the music and putting away some of the toys.

- Too many choices and/or too many toys create confusion — but too few create conflict. Resolving this dilemma requires careful judgment. Very young children will do better if you provide duplicate toys. Older children can share — within reason. You might try doubles at the beginning of the year and gradually replace them with materials that extend the use of your other toys. Choose a wide range so that children with different interests, cultures and developmental levels will all find something to do. (The tactile experiences of sand and play dough are good alternatives for children who have trouble sharing.) The storage space should be well organized, clearly marked and at the children's level so that they can get what they need without your help.

- Competitive games, violent toys and playing violent roles (like superheroes) incite aggressive behaviour.[50]

The program

A child with challenging behaviour dares us to examine our schedule and program as well. If Maria wanders around poking people during the rainy-day video, offer a choice of puzzles in another area — or plan a different rainy-day project. When you set up an activity, think not only of the skill you want to teach but also of the behaviour you are trying to encourage.

Look especially at minimizing transitions and waiting times, which are veritable cauldrons of challenging behaviour.[51]

- Children feel more comfortable when they know what's coming next. If you give them a few minutes' warning, they can finish up what they're doing and prepare for the next activity.
- Post a picture schedule to help them understand. If the schedule changes, tell the children in advance and move the pictures appropriately.
- Make the transition fun. Sing songs. Become mice, robots, frogs, airplanes.
- Plan to be the partner of a child who tends to lose self-control during transitions.
- Prepare your materials for the next activity before the children arrive.

Circle and story time are also often problematic. You don't need to eliminate them (though if half your group can't handle them, it would make life a lot easier!), but it's useful to think about whether they go on for too long, whether they're interesting and varied enough, and whether the children get enough opportunities to participate actively. If you have a very fidgety child, let the whole group sit on balls or "sit-and-move" cushions (used by occupational therapists). If you have a child who's easily distracted, seat him facing you with his back to doors and windows. You could even allow a child to play quietly outside the circle if he asks appropriately.

Children who have trouble staying still during quiet activities could work standing up or get materials for the others; children who finish quickly could do additional work or help others. Set up so that they can play in small groups or at learning centres where they don't have to wait as long for a turn.[52]

Children need long periods of uninterrupted play to nourish their creativity and imagination — and to feel satisfied (and willing to share and cooperate).[53] But some need more structure and guidance during free play. Plan carefully and change your presentation — but not your expectations. Give them a limited choice or break activities into smaller bits, and tell them you'll come back in a few minutes to see how they're doing. Instead of forcing the child to fit into the program, help him to learn by bending the program to meet him where his developmental level, individual temperament and culture require.

The social context

The most obvious way to alter the social context is to address the needs of individual children. Give them permanent compatible partners for transitions; assign seats at lunchtime and snack so that Thomas and Chloe, who always fight when they're together, sit at different tables. If you have more than one educator for the group, divide the children into smaller groups to keep those flammable elements apart and to give them the chance to learn from their more socially adept peers.

You can change the social context for everyone by creating rules and policies. Rules for the children are usually based on their primary need, to be safe. Child Care plus+ at the University of Montana mentions three basic ones: respect the rights of others; avoid danger; and take care of the environment (toys, materials, rooms, etc.).[54] Include the rules in your written handouts, display them prominently, and explain them to new children and parents. Use natural opportunities and activities like story-telling, puppets and role-playing to help the children make them their own. Evaluate them periodically — if they're no longer valid, change or cancel them.

The adults who work in the setting must understand both the rules and the philosophy behind them if they are to enforce them appropriately and consistently. It is the guidance or behaviour management policy that describes how to do this. Make this policy a central part of the orientation for new employees, and discuss and revise it with the whole staff on a regular basis.

Although social skills have long been a staple of early childhood education, you can make an impact on the social context

by teaching them proactively. Giving them formal status highlights their value and changes the ambience of the entire program.

Learning social skills is a major developmental task of early childhood, and it has life-long implications. Socially adroit preschoolers make friends and resolve conflicts more readily, are less likely to be rejected or victimized, and are at lower risk for many of the problems that plague their less sociable peers. In other words, their prosocial skills protect them.[55]

In the last few years, a virtual library of user-friendly social skills programs has appeared on the market. Programs like Second Step, developed by the non-profit Committee for Children in Seattle, teach empathy, impulse control, anger management and problem-solving skills using concrete tools like photos, puppets, stories, dolls and props, along with role-playing and dramatizations. (See Resources, page 39.)

Like anything else you teach, social skills should be developmentally appropriate. It is also important to pay attention to individual differences. The Vancouver-produced video series *Making Friends*, which focuses on peer relationships, gives excellent pointers for evaluating and improving a child's skills. (See Resources, page 39.)

When you're presenting a social skills activity, remember that you're a role model, and concentrate on being your prosocial best. If some children don't want to participate, use their own stuffed animals to engage their interest or let them listen from the playdough table. Disguise and recycle real incidents using puppets, drawings, books, role-playing and discussion. With this impersonal, externalized approach, no one feels picked on and everyone develops skills for the next time.

These tools help the children to understand their feelings and to practise what to say and do in interactions with their peers. When they are applying what they've learned to real situations, your job is to stay closely attuned and to coach, prompt and reinforce to ensure that they get the desired results. Tyrone's angry outbursts made the other children afraid of him, but after the group talked about feelings and played with the feeling puppets, he tried to use words instead of his fists. With the teacher's assistance, the other children understood how hard this was for him and wanted to help. As they became more willing to include him, his social skills and self-esteem improved.

How can I change my approach to the children?

Changing your approach to the children presents the biggest challenge of all, but it is also essential. As psychologist Kevin Leman puts it, "There is no way that you can change anyone else's behaviour. You can only change your own, and when you make a genuine effort to do that, the strangest thing happens. It allows other people in your life to make the behaviour changes that you've been hoping for."[56]

According to WEVAS (Working Effectively with Violent and Aggressive Students), a course written by Manitoba psychologists Neil Butchard and Robert Spencler[57] (see Resources, page 39), in order to prevent challenging behaviour we must start with its very earliest signs, anxiety and agitation.

When children are feeling competent — when their minds, bodies and emotions are in the proper gear and they are functioning well — they are ready to learn. But they can drop out of this competent state at any time. Anxiety is a kind of early warning system that something is amiss, and if it continues it can give way to agitation, aggressive behaviour or even assaultive behaviour. The sooner we can stop this downward slide the better.

The signs of anxiety are subtle — and different in each child. Diane's face turns pink; Paul whines. This is where your strong relationship with the child comes in. When Diane turns pink, you can recognize that she is anxious and respond in the open, caring, understanding way that WEVAS calls "open communication." Here are some examples:

- Use your body language — smile, nod, touch, hug.
- Listen attentively — "who," "what," "where" and "when" questions help the child to tell you what's on her mind.
- Ask "Can I help?" "Can Miranda play with you?" "Do you want to sit with me for a while?" (If the child doesn't want to respond verbally, respect her wishes.)
- Show empathy by validating and paraphrasing what the child is telling you.
- Reframe her statements in a positive light if you can do this honestly ("You're learning something brand new").
- Respond to the need within the child's message.

When we don't respond to their signs of anxiety or our open communication isn't effective, children's behaviour may escalate to agitation. Their reactions grow bigger, they upset other children, and they seem to be losing control — Phillip sucks his thumb harder as he becomes more agitated.

Tell-Tale Signs

We can prevent challenging behaviour by catching it in its earliest phase, anxiety. The signs vary with the child. By knowing her well and watching closely, you can identify these and other signs that indicate what she is feeling (angry, sad, irritable, grouchy, insecure, frightened, frustrated, worried, confused, panicky, etc.).

Physiological: tears, peeing, clenched teeth, pallor, rigidity, rapid breathing, sweating, fidgeting, vomiting

Behaviour: downcast eyes, withdrawing, hair twirling, thumb sucking, hair sucking, clothes sucking, hoarding, clinging, biting fingernails, whining, noisy, quiet, screaming, masturbating, smirking, giggling

The early stages of agitation call for a "teaching response" that makes your expectations clear: "Eric and Sean, during lunch we sit at the table."

If they don't follow your instruction, you may need to use a "limiting response" that will help them to think by giving them a choice and setting a clear limit: "Eric and Sean, you decide: you can sit together or you can sit at different tables."

The first principle of teaching and limiting responses is to be positive: tell the child what to do, not what not to do. In other words, try to delete "stop," "don't" and "no" from your vocabulary (except to keep a child safe in an emergency). Replace these negatives with positive, respectful, non-threatening statements like "Please walk in the hallway."

While you're at it, get rid of "I need you to..." and "you need to..." Children don't care what you need, and it's presumptuous to tell them what they need. Everyone understands better when your statements are straightforward. Eliminate "Why did you do that?" too. The child doesn't really know why he did it.

A limiting response helps the child in an agitated state to think about what he's doing in a rational way. You are reminding him that he has choices, the choices have consequences, and the decision is his. Here are some hints for framing an effective limiting response:

- Think about what you're going to say, and make your statement short and specific.
- State the positive first.
- Make both the words and the delivery of the message calm and non-threatening.
- Pose choices that give the child control over the situation.
- Be sure you can enforce the choices.
- Establish the consequences ahead of time and make them fair and reasonable.
- Use language that empowers the child: "I know that you can play with that toy quietly."
- Set limits based on values shared by everyone in the group (for example, everyone should be safe). Help children to identify these values by discussing them together.
- Model the behaviour that you expect. If he must sit on a chair to eat lunch, you'd better sit on one, too.
- Give the limiting response just once. The child's choice will indicate your next move.
- Allow the child time to think about what he wants to do.
- Follow through on the limit you've set.
- Be consistent. The limit is clearer when caregivers agree about when, where and how to apply it.
- Allow for face-saving. If he does what you ask, it doesn't matter if he scowls or does the task begrudgingly.
- Recognize the child's feelings. "I know that this feels unfair to you. We can talk about it later." When the child returns to a rational state, hold the promised discussion.
- Be respectful of the child and of yourself.

Even if the child behaves exactly the same way the next day (and the day after), don't lose heart. Every new situation brings new problems. If the child needs your directions again, give them without anger or resentment. Repetition is normal and essential — he is young, he forgets and he needs to practise.

The world through the child's eyes

You can also head off challenging behaviour by figuring out what the child is getting from it. Enter the early childhood professional as detective. You and everyone else who works with the child must become a team of sleuths working together to solve this case. Fortunately, the child will provide plenty of clues. The key is to see it from his point of view.[58]

Every challenging behaviour can be thought of as a child's solution to a problem[59] and a form of communication. These ideas go back to Plato, who pointed out that a crying baby's behaviour is serving a function — he is trying to get someone to care for him.[60]

This is the underlying principle of functional assessment, a method that behavioural psychologists developed in the early 1980s in work with persons with developmental disabilities. Because functional assessment is so successful, it is now frequently required in the United States whenever behaviour is dangerous or interferes with learning.[61]

Functional assessment is also a wonderful tool to use with children with challenging behaviours.[62] Remember how random Andrew's behaviour seemed? But challenging behaviour isn't really random. Functional assessment helps us to understand where it is coming from, why it is happening at a particular time in a particular place,[63] and the function (or functions) it serves for the child.[64] Even if the behaviour is unacceptable, the function seldom is. Once we understand the function, we can design a strategy to help the child achieve it appropriately.

How can I figure out the function of the behaviour?

Functional assessment asks us to look at the ordinary environment in a special way. In your training days you probably called this method an A-B-C analysis.[65]

A is for Antecedents — events that take place right before the challenging behaviour and seem to trigger it. The research literature mentions demands, requests, difficult tasks, transitions, interruptions and being left alone.[66] Peers' actions can be antecedents, too — think of teasing, bullying, showing off, coming too close or being left out.

It is often hard to distinguish between antecedents and their more distant relations — known as "setting events" — which occur before or around the antecedents. Setting events make the child more susceptible to the antecedents and the challenging behaviour more likely.[67] The number of children in the group, the set-up of the room, the noise level, the type of activity and the time of day can all act as setting events. So can the child's physical or emotional state — being hungry, tired or sick; or being forbidden to bring a favourite toy to the resource program. Setting events are more difficult to pin down or just plain unknowable and often depend on information supplied by someone else — like the mother who remarks that the morning at home was a complete disaster. They may also be impossible to change. (Remember that there are antecedents and setting events for appropriate behaviours, too!)

B is for Behaviour, described so clearly and specifically that anyone can recognize it (not "Samantha is aggressive" but "Samantha kicks other people's legs").

C stands for Consequences — that is, what happens after the challenging behaviour? Do you turn your back on Samantha, reprimand her, put her beside you, look her in the eye, redirect her to the sand table? Does Jean-Marc giggle? Does Samantha end up with Terry's tricycle? Any of these may reinforce Samantha's kicking.

Taken together, the A-B-C's and setting events point you toward the function of the challenging behaviour. Functional assessment postulates three possible functions:

- The child gets something (attention from an adult or a peer, access to an object or an activity). Whether you reprimand her or put her on your lap, Samantha is getting your attention.

- The child avoids or escapes from something (unwelcome requests, difficult tasks, activities, contacts). Ronnie, who is clumsy at gross motor activities, pushes his classmates in the gym. His teacher removes him to the sidelines — and he doesn't have to do somersaults or play catch.

- The child changes the level of stimulation (each of us tries to maintain our own comfortable level of stimulation, and we react when we get too much or too little).[68] Overstimulated by the small, busy cloakroom, Eloise pushes her neighbor against the cubby so hard that everyone hears the thud of his head against the wall, and the whole room goes quiet.

How do I get the information I need to do a functional assessment?

To come up with a hypothesis — a tentative theory — about the function of the challenging behaviour, you will need current and accurate data, preferably from more than one source.[69]

When everyone who works with the child participates, it's easier to figure things out. Begin with a brainstorming session that will prod memories and stimulate thought, and continue

to meet and share ideas as often as you can. Teamwork and consistency are extremely important in dealing with challenging behaviour.

Some information is no doubt hiding in your health records, incident reports, daily logs and files — like notes on how well (or how badly) last year's behaviour management plan worked for Elizabeth.

Talk with the parents. Explain what you are doing, and ask if they will share their considerable knowledge and insight in an interview with you. You can also interview people who've worked with the child in the past, including yourself and others on your team, either individually or as a group.[70] Take the questions from existing questionnaires (see Resources, page 39) or make them up yourself. The idea is to put what you know into a systematic framework.

Ask about the A-B-C's and setting events. Which circumstances almost always surround this child's challenging behaviour and which never do?[71] What is the child getting from the challenging behaviour? When does he behave appropriately?[72] You'll want to know what engages him, whether he feels comfortable in structured settings or small groups, where his talents lie. This knowledge will give you direction as you prepare an intervention plan.

By far the best way to learn about a child's behaviour is to observe and collect data about it.[73] We know this seems next to impossible when you're working with the children, but the more you try, the easier it will become. As the great New York Yankee catcher Yogi Berra once said, "You can observe a lot just by watching."

There are two reasons to observe. One is traditional: with data you can measure change reliably. The second is to enable you to see the relationship between the environment and the challenging behaviour.[74]

If you use a video camera in your setting often enough for the children to feel comfortable with it, you could observe the child by videotaping him. You could also ask the director of your program to arrange for one of your colleagues to observe your group, to observe herself, or to call in a consultant. But outsiders can make you nervous, distract the children and change the environment. You, the people who spend time with the children, are actually the most desirable data collectors.[75] Make a chart with spaces for the child's name, the date, time and place, spaces for the A-B-C's and setting events, a space for your hypothesis about the function of the challenging behaviour and a space for appropriate behaviours. (See page 40 for a sample chart.)

As you run your program and interact with the children, keep your eyes and ears wide open. This is when you do the serious work of observing — by paying close attention to what happened just before the challenging behaviour, who was nearby, what happened next.[76] When you have a moment (at lunch, nap, the end of the day), make notes so that your observations aren't lost or muddled. Write directly onto the chart (you can keep it on a clipboard stashed in a convenient spot), or use note cards or post-its that fit in your pocket and transfer your notes later. Others who work with the child should record their impressions, too. Initial the entries so that you'll know who made them.

Collect data until a clear pattern emerges and you know whether your hypothesis is right or wrong or your observations suggest other hypotheses. This usually takes at least 15 to 20 incidents over two to five days.[77] If you've made a substantial effort and things still aren't clear, try to find a different way to observe or bring in additional help.

The most daunting part of this process is not recording the data but watching yourself. You are not merely observing the child's behaviour; you are also observing your own. The challenge is to stay aware of it and record it accurately — without judging it.

What do I do with all this data?

Call the team together for another brainstorming session. It's time to make a plan! When you examine your data, you'll probably see some patterns that clarify your hypothesis about the function (or functions) of the behaviour.[78] For example, what does Andrew get by punching Liane? The team's observations reveal that he often attacks during clean-up and that both children like to be the teacher's partner. Liane often gets this plum position, but when Andrew hits her, the educator removes him from the fray by taking his hand. Punching Liane serves a function for Andrew: he gets the teacher's attention.

Once you've identified the possible functions, the next step is to create a strategy that achieves the same purpose for the child. The ultimate objective is to teach him how to get what he wants by using appropriate means.[79] There are three ways to do this, and you can consider using them all.[80]

Change the environment so that the child won't need the challenging behaviour. [81] Once again, prevention is the best method! Begin with the setting events if you can. Andrew's mother has mentioned that he's not hungry at 6:30 a.m. The team realizes that he will probably have more self-control if he eats something, and they decide to give him a snack when he arrives.

The next step is to change the antecedents. This usually involves changing the physical set-up or the program (see pages 17-18). Because Andrew has difficulty at clean-up, the team members decide to reorganize the shelves and to indicate more clearly where the toys belong. In addition, they will give the children a three-minute warning that playtime is ending and assign specific achievable tasks. The educator will be sure that Andrew gets a task that he likes, and she will help him to finish it. When he has cleaned up successfully, she will become his partner for the transition to snack, and he'll achieve his goal — having her attention — without hitting.

The team hypothesizes that Eloise, who pushed her neighbor into the cloakroom wall, has too much stimulation. They decide that she will put on her outdoor clothes in the peaceful hallway within sight of the educators and the rest of the group in the cloakroom. She, too, achieves her goal of less stimulation without challenging behaviour. She dresses without a fuss, receives lots of positive reinforcement and feels proud to be the first one ready.

Replace the challenging behaviour with appropriate behaviour that achieves the same outcome for the child more quickly and with less effort.[82] By showing Andrew that he can get attention by cleaning up, the team has given him a replacement behaviour. But he may need even more attention. The team decides to concentrate on prompting him to ask for help when he needs it ("If you want me to do a puzzle with you, ask me") and giving him lots of attention when he's behaving appropriately. Because he likes puzzles, they will join him at the puzzle table where they know they can give him positive attention.

Changing the antecedents and finding a replacement behaviour are both more difficult when you've figured out that the child is trying to avoid something. You will probably have to use a variety of tactics and teach new skills, social or physical, even if the child isn't keen to learn them. The team realizes that it's important not to allow Ronnie to escape entirely from gross motor activities, where he really needs help, but they decide to teach him to ask for breaks so that he'll have an appropriate way to escape.[83]

At the same time they will give him easier tasks in the gym, encourage all his attempts, keep the

sessions very short, and let him choose a different kind of activity when he's finished.[84] They know that gym is going to be hard for him for a long time, and they must continue to support him. One staffer volunteers to find activities that teach body awareness to improve his competence and self-esteem so that he has more fun playing and is more willing to try.

Ignore the challenging behaviour as much as possible. The idea here is to show the child that the challenging behaviour will not serve the function it used to — it will no longer get him what he wants.[85] The educators decide that if Andrew refuses to take part in clean-up, they will ignore this behaviour and focus on the children who are participating. But whenever he picks up a toy and puts it on the table — whether he intends to clean up or not — they will quickly thank him for helping.

They realize that they cannot ignore his challenging behaviour if someone can get hurt. If Andrew hits, they plan to do the next best thing — limit the attention they give him by attending to the victim, curtailing eye contact and physical contact with him and saying as little as possible.[86] If this doesn't work and his behaviour seems to be escalating, they will use their emergency plan for dangerous situations. (See page 29.)

After long discussion, it becomes clear that ignoring Andrew's challenging behaviour isn't the most efficient way to change it — and they don't want to risk hurting the other children. Instead they will concentrate on changing the antecedents and teaching Andrew replacement behaviours.

After you put your plan into effect, things may get worse to begin with,[87] but they should improve before too long. Assess the child's progress at a team meeting. One way to measure is to count the

occurrences of challenging behaviour (which should have diminished). Another is to notice increases in positive behaviour, such as when the child:

- initiates private time;
- allows another child to play with him;
- participates in small groups;
- needs the staff less;
- has a friend;
- uses words to ask for help or breaks more often;
- copes better with transitions;
- doesn't hit when he could have.[88]

Even very small improvements indicate that you're on the right track.

If you notice no progress at all, you may need to go back to your data to look for a new hypothesis, new strategies or a totally different slant. Doing a functional assessment is an ongoing, cyclical process where you are constantly trying things out, getting new information and revising your strategies.

Accentuate the Positive

Many early childhood experts believe that encouragement is more effective than praise. The argument runs that praise motivates children to do things for extrinsic reasons (to please others) and not for intrinsic reasons (to please themselves or because the task is inherently worth doing).

Sometimes it is hard to understand the difference. In fact, a recent meta-analysis shows that praise does increase intrinsic motivation,[89] so the sky won't fall if we use it occasionally. Nonetheless we can all make our positive comments more effective.

- Name the behaviour you want to reinforce. ("Thank you for putting your puzzle on the puzzle shelf so nicely.")
- Focus on specific attributes of the child's work rather than on generalities. ("Your collage has a lot of sparkles.")
- Emphasize the process, not the product, and let the child know that mistakes are part of learning. ("Can you show me how you made that dinosaur stand up?")
- Be sincere and direct.
- Deliver your encouragement privately, in your natural voice.
- Avoid comparisons between children.
- Help children appreciate their own behaviour and achievements. ("You must feel proud of the way you shared the markers with Sam," rather than "I like the way you. . . .")[90]

What if positive reinforcement makes the child's behaviour more outrageous?

Positive reinforcement is extremely important, but with some children it seems to have exactly the opposite effect from what you expect. At the first kind word they throw games on the floor or kick the nearest person. In the face of such behaviour, it is tempting to conclude that positive reinforcement is the last thing they need.

Not true. Children like this need more encouragement, not less. Their behaviour is telling you that they rarely receive positive reinforcement, and it makes them extremely uncomfortable. If their negative self-image is too strong, they will try to get you to treat them the way everyone else does — negatively — because in their own eyes they couldn't possibly be worthy of your positive attention.[91]

You may notice that when Andrew behaves appropriately, you are so relieved that you almost tiptoe away. You see his positive behaviour as a chance to take a breath or be with the other children. On the other hand, you have eyes in the back of your head when it comes to his inappropriate behaviour. The result? Most of your interactions with him are negative. When a child gets no positive feedback all day, he learns that he can't play or join in. This state of affairs severely damages self-esteem and makes it difficult for him to succeed in the future.

Combating the child's negative view of himself takes commitment, patience and perseverance. It requires you to trust, respect and care for the child so that he can learn to trust, respect and care for himself. Each day create positive moments with him, playing at something he enjoys and telling him you like playing with him. Include other children when you can. Gradually you will increase his comfort zone and accustom him to feeling better about himself and less anxious when he is behaving appropriately.

It is equally imperative to give him positive reinforcement for his spontaneous appropriate behaviours — or even his pauses in challenging behaviour.[92] But be sure to choose the right kind. For some children too much enthusiasm is overstimulating — they prefer their positive reinforcement in small, low-key doses. Body language is a very powerful reinforcer, but many children with challenging behaviour don't like to be touched, so give them a wink, a smile, a nod or a thumbs up instead. Other children may respond well to a pat on the arm, a high five, a head-rub, sitting on your lap or holding your hand.

Is it fair to treat a child with challenging behaviour differently from everyone else?

We're all the same, yet we're all different. Some children need more individualized support than others in order to learn.[93] It is only fair to give them the chance. Children understand this very well. Because they know that Norie has trouble during transitions, they don't mind if she always holds your hand on the way to the bathroom or sits beside you at lunch.

It's easy to confuse being fair with being consistent. The same rules apply to all the children, so any child who hurts another will learn that he is breaking a rule. But every child has different needs, and every child deserves the treatment that is appropriate for her, which means that you may respond one way to Andrew and another to Norie. (If you've done a functional assessment, you've already planned what you'll do — and everyone on the staff will do the same thing, i.e., you'll be consistent.) With Norie it's a good idea to know where she is and what she's doing at all times. She isn't getting anything extra; she's just getting what she needs. That is fair — both for her and for the other children.

What do I do when a child loses control completely?

Despite our best efforts, we sometimes find ourselves face to face with a child who is out of control — in WEVAS terms, aggressive and assaultive. Brian hurls a chair across the room, refuses to listen and kicks you on the shins as you try to move him. He is like a frightened animal in a trap. This problem cries out for a fresh solution — one that permits you to work safely.[94]

The very first order of business is to activate your emergency plan so that Brian will never hurt anyone in the program again. If you don't have a plan, create one now. The most effective way to keep the children safe is to move them out of harm's way. Decide where to take them, arrange a system to alert the whole staff (including a signal like "Code Red") and assign tasks: who will attend to Brian; who will take responsibility for the other children; who will remove the chairs (or other objects that Brian throws); who will talk to arriving parents. The same person can do more than one task — the point is for every staffer to know exactly what to do.

If you're a family caregiver alone with several children, you can plan to stay with the one who's out of control while a capable older child takes the younger children into another room within your sight. Explain the plan to the children and practise it with them when they're in a competent state.

Review the plan periodically to ensure that it's ready to go at a moment's notice.

BEST COPY AVAILABLE

Reasoning doesn't work

Because Brian is being driven by emotion, reasoning with him doesn't work. Words seem to fuel the emotion, like gas on a fire. When Brian calms down, you can use words to help him return to a more normal state. (A by-product of this approach is that he learns that he can calm himself.)

- *Stay a safe distance from Brian*, both for his sake and for yours, but remain close enough to show that you are attending to him.

- *Distance yourself psychologically*, and relax your face (even if your stomach is in knots).

- *Do not confront him* with your hands on your hips or make yourself big and intimidating. You will just make him feel smaller and defensive and increase the possibility that he'll lash out, especially if his reaction is based on fear. Instead of facing him head on, assume an L-stance, standing sideways, head up, body relaxed, knees slightly bent, to minimize the threat that you pose and to allow him to save face and not to feel trapped. Keep your weight on the foot closest to the child so that you can move away if necessary.

- *Do not try to move him*. If you do, his behaviour will probably escalate. There are two exceptions to this rule. The first is when children are fighting and someone is likely to get hurt. Try hockey referee tactics — wait for a lull in the action, then step in and pull them apart. The second exception is when a child is in danger — if he's running into the street, you have to act.

- *Be aware of your eye contact*, which is critical when a child is in an irrational state. Although it helps some children to collect themselves, it can also ignite the situation, intensify a power struggle or reinforce a child whose goal is to get your attention. Gaze over Brian's shoulder or at the middle of his body. This will help you to keep your face relaxed and your mind clear. When he is quieter, gradually bring your eyes to his to see if he's ready to begin interaction with you again.

- *Do not talk until he is ready to listen*. Try a few short words when he is calm.

- *Do not insist that the child apologize or give a reason for his challenging behaviour.* He doesn't know why he threw the chair, and asking him to say he's sorry gives him attention, encourages him to say words he might not mean, and suggests that it's all right to hurt someone as long as he apologizes afterwards.[95]

When he's calm, spend some private time with him. Each child needs something different, but you could help him to name his feelings ("You must have been pretty angry") and to distinguish between feelings and actions ("It's okay to feel angry, but it's not okay to throw chairs"). Talk with him about other behaviours that might have been more appropriate, and let him know that you still care about him.

He will need your help to reintegrate into the group and to ensure that he doesn't blow up again right away. Stay with him until he feels comfortable.

Whatever happened to time-out?

The early childhood community has been debating time-out for years. The practice has often been misused, and there has even been talk of banning it.[96]

Adherents maintain that time-out tells the child that you care and want to help him keep himself in control. They also believe that time-out interrupts and prevents aggressive behaviour and allows aggressor, victim and adult time to compose themselves without giving undue attention to the aggressor. The yea-sayers say that time-out works because it can be used consistently.[97]

Opponents argue that time-out damages self-esteem by punishing, embarrassing and humiliating the child in front of his peers. In effect it says, "I don't want you here." Techniques that preserve self-esteem are much more effective in the long run. In addition, adversaries say that time-out may worsen the problem or create a new one by increasing the child's anger or anxiety. If she forces the caregiver to spend several minutes getting her into time-out, she gets the spotlight — which may be exactly what she wants. No one remembers the reason for the time-out, and the other children discover an excellent way to capture the caregiver's attention.[98]

Interestingly enough, some of time-out's staunchest foes believe in "cool down," "take a break," "time away," "private time" or "sit and watch." This is because the two sides agree on time-out's goals:

- to give everyone a chance to regain control in a safe place so that when the child re-enters the group she is capable of success;
- to teach children to recognize when their emotions are building to a dangerous level and to recognize when they are ready to function again;
- to allow the rest of the group to continue its activities.

They also agree that to be effective the adult must be calm and respectful, not angry or threatening.[99]

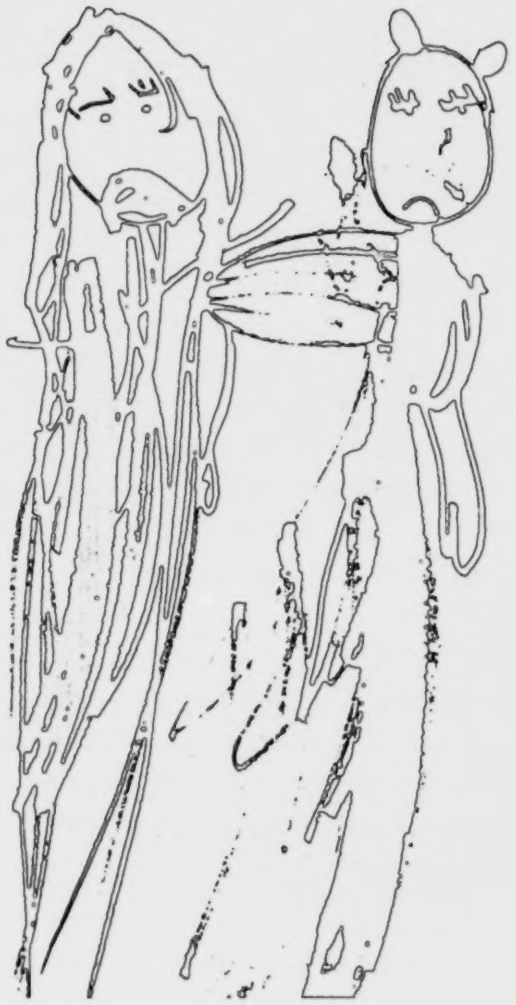
However, these strategies are really much more valuable — and not at all punitive — when you use them preventively. They are a kind of redirection, a way to teach impulse control. When the child feels herself becoming anxious or agitated, she can learn to move away, take a deep breath, close her eyes, do a puzzle, string beads. This self-directed change in locale, activity or stimulation level allows her to settle her feelings, just as jogging or having a cup of tea calms and restores us when we're struggling with a problem. She can return to the group whenever she's ready, knowing you'll welcome her warmly. You can suggest she take a break to begin with, but the ultimate goal is for her to figure out when to do this herself.[100]

What about using restraint?

When a child is dangerously out of control, our instinct may be to restrain him to keep him from hurting himself and others.

There are compelling reasons not to do this. In many provinces, you must get permission from the parents, a physician or the child care authorities before you can restrain a child. You must also have proper training — used incorrectly, restraint can injure both the child and the adult.[101] Restraint is intrusive and punitive; and it doesn't teach a child to calm himself or to meet his own needs. Some children, particularly those who have been abused, may have extreme escalations in behaviour or suddenly become limp and unresponsive when they're restrained.[102] Others actually like — and seek out — the feeling of deep pressure that they get from being restrained.[103] It is obviously better to teach them to ask for a hug and to hold them when they're behaving appropriately.

If you feel the need to use restraint in an early childhood setting, you may be dealing with a child who requires professional evaluation.[104] In any case, it is important to learn self-protective strategies, including how to release yourself safely from holds, bites and hair-pulling.



How can I empower the other children?

Children who are on the receiving end of aggressive behaviour are at risk of more than physical injury. Children who can't stand up for themselves are at risk of becoming targets, and if we solve their problems for them they may learn helplessness and dependency. They may also suffer from the rejection of their peers, depression and impaired self-esteem. Because they may retaliate or launch preemptive strikes against their aggressors, they are even in danger of behaving aggressively themselves.[105]

If they can respond assertively to aggressive behaviour, they gain confidence and self-esteem and show their attacker that they are not victims. But responding assertively is not easy. Help the children you work with by modelling assertiveness and by teaching it both in your social skills program and whenever one child hurts another. When Suzanne says, "Jody hit me," that is your cue to teach: "No one is allowed to hurt you. Did you tell her to stop?" If Suzanne needs more assistance, accompany her to the scene and give her a script. ("Say, 'I don't like it when you hit me. It hurts.'") In this way you teach Suzanne (and the other children) the value of an assertive response and remind Jody of the rules without giving her any direct attention.

Taking a Stand

Encourage children to use these assertive responses — immediately, directly and firmly — to avoid becoming victims.

- To physical attack, "I don't like it when you hit," "Stop kicking me; that hurts."
- To a seizure of objects or territory, "I'm not done with that," "I'm staying here."
- To verbal abuse or discrimination, "Of course girls can play ."
- To unfair treatment, "It's my turn now."
- To teasing or provocative behaviour, walk or turn away.[106]

When is it time to have intervention?

Asking for help is not a sign of weakness. On the contrary: it is a sign of wisdom. You are trying to solve your problem by thinking creatively and acquiring new skills. The crucial thing is to act long before you feel yourself approaching the breaking point. It may take months for help to arrive, and a burned-out adult is not capable of dealing objectively with either the child or the challenging behaviour. At that point you'll barely hear the advice of an expert consultant, let alone utilize it.

To give yourself credibility (and a reality check), collect some data. Remember the observation techniques on page 25. How often does the challenging behaviour occur? How long does it last? How intense or destructive is it? When you observe systematically, you may discover that Jessica is pinching other children just once a day — not every 10 minutes! Then trust your professional judgment — your knowledge of developmental norms, the instinct that you've developed over years of working with children, your awareness of how a particular child can get to you — and seek advice and support from your colleagues or supervisor.

One excellent way to do this is to organize a home-grown mutual support and professional development system. At every staff meeting set aside time for a non-judgmental brainstorming session about problem behaviours, with a different staffer presenting a behaviour at each meeting. The behaviour can be one that's causing trouble or simply one that someone wants to share. (Anything from not sitting for circle to hitting someone over the head with a truck is fair game.) With such an arrangement, there is no finger-pointing. Rather the group recognizes that some children are harder to teach, that everyone needs an outlet and peer support and that people have different perspectives and skills and can help one another.

When in-house methods aren't solving the problem, it is time to call in the experts. At the supervisor's request, a consultant can observe you and the children and give the whole staff some special in-service training. In some areas, this assistance may be as close as the phone. In others, the centre or agency must find both the expert and the money to pay her.

Tell the expert about any patterns you've discovered in the child's behaviour and any strategies that work (even if they work only part of the time!). Your help is critical to her understanding of the child.[107]

Parents as partners

Parents are partners in any program for children. The more closely you work with them, the better.

It is the parents' right to know about any problem with their child as soon as you become aware of its existence, and their assistance is invaluable. They know their child best; they can fill in gaps in the picture; and if they're willing, they can make big strides with the child by working with him at home.

Swing Your Partner

Establishing a partnership begins as soon as parents set foot in the door. Make time to sit down and talk with them right away.

- Ask them about their goals and expectations for their child.
- Tell them about the centre's philosophy.
- Respect their culture. Ask about their routines, customs and expectations and adapt your program if possible.
- Give them information about child development whenever you can.
- Greet them when they bring or collect their children, and give them feedback about the day.
- Send home notes and newsletters.
- Plan parent-teacher meetings and special parent evenings.
- Make a special effort with parents whose values are different from yours. Research shows that they are less likely to consider the program as a source of information and support, and they may be the very ones who most need your help.[108]

Over time, these contacts provide rich soil for growing trust.

When you meet with parents, you'll need great sensitivity and your very best people skills. Arrange a time that is convenient for everyone — the parents, the caregiver and the supervisor. Be calm, factual, specific and objective. Describe the skills you're working on, the expectations for the group, your guidance and encouragement techniques. Let the parents know where their child is succeeding and where he's having difficulty. Tell them what you see rather than what you think.

Acknowledge that they are experts when it comes to their child and ask for their help. Is any of this happening at home? Have there been any new stresses or changes in routine? What was he like as a baby? What works for them? How can you work together?

Even if they have already identified a problem, any remarks that sound like criticism of their child may cut them deeply. They are doing their best for him, and they may feel upset, defensive or angry. These are all normal coping mechanisms. Try to see things from their point of view rather than passing judgment. Let them vent their feelings, and give them time to come to terms with what you're saying. If they reply that their child's behaviour is no problem at home, politely say that it is a problem in your setting, where he must share space, toys and attention, and you would like their help in dealing with it.

When you talk with any parent, listen carefully to both the surface and the underlying message. When you and the parents come from different cultures or backgrounds, it's easy to misunderstand and to be misunderstood. Here, too, you need to be a detective. Ryan's father, who objects when you prohibit Ryan from hitting, may be saying that he wants Ryan to be able to defend himself. Perhaps he was bullied as a child.

Some parents may already be working with specialists and parent groups and know an enormous amount about appropriate methods for managing the child's problems. Take the opportunity to learn as much from them as you can.[109]

The key is to find common ground. Review the parents' goals for the child, and look for solutions that satisfy everyone. Then schedule another meeting to assess the child's progress. You may have to meet several times to resolve the problem.

If you suspect the parents will punish the child when they get home, it may be best to address this issue directly. Tell them that you're informing them about the problem because it's important for them to know, the same way that it's important for them to know about the child's successes. But it is not necessary for them to do anything about it: you have already dealt with it appropriately at the program.

What if the child needs more help?

At a certain point you may want to suggest that the family get outside help for the child. This conversation will require the most extraordinary delicacy. Don't try to impose your values, and be sure to separate the child from the behaviour. Let Ian's parents know that you still have some concerns about Ian's behaviour. Be specific as you describe it: he bit Carol on Monday, spit at James on Tuesday, pushed Rutvi on Wednesday. Remind them that caring for Ian is a team effort, and tell them again how much you appreciate what they're doing. Outline the strategies you've tried, and explain that it is important for Ian's long-term development to get help for him.

If you think he might have a medical problem like a hearing loss, recommend that he see their pediatrician or family physician. But for other problems he may be better off at the local hospital's developmental clinic or a community agency that can call on a range of specialists. A trusted psychologist or psychiatrist is another possibility. Because the parents must make their own appointment, be sure to explain how the system works and provide a list of names and numbers that you have checked out ahead of time.

It is possible that the parents will reject the idea of outside intervention. This is their right, and their decision doesn't imply that they don't love their child — only that they aren't ready or that their view of the situation is different from yours.

How do I handle challenging behaviour when the parent is present?

When parent and caregiver are in the same room — as in a family resource program or a cooperative preschool or when the parent is picking up or delivering the child — everyone gets slightly confused about who's in charge.

Probably the best procedure is to hesitate for a moment to see if the parent will step in. But don't wait too long. If she doesn't act, use the chance to model appropriate behaviour. If she takes over, you will have a golden opportunity to see her interact with her child — and no matter what you think of this interaction, you'll have to let it go. You simply cannot criticize her in front of the child and other parents. If necessary, you can do some damage control and say the things you know the child needs to hear. Later create a private moment with the parent and tell her what you see, what you do, how the child responds. Remember to phrase the message so that she knows what to do rather than what not to do.

What should I say to the parents of the other children?

Whenever a child in your care has been hurt by another child and requires treatment, you must tell your supervisor and complete an incident report right away.

As soon as the parents of the injured child arrive, give them a copy of the report and let them know exactly what happened. Be prepared for an angry reaction, either on the spot or after they've seen the bruise. They may accuse you of not watching or demand that the other child leave the program, and they may not hear any explanation you offer. Just stay as calm and understanding as you can. In a day or two either you or the supervisor can talk to them privately about the plans for handling the situation. Even the parents of children who aren't directly involved may become upset, protest, gossip, contact the program's board of directors. Some may instruct their children not to play with the child with aggressive behaviour. Explain that you are watching carefully, keeping everyone safe and teaching the children to defend themselves with words — a skill they will need in the school playground in a year or two.

If parents want more information or wish to discuss a child who isn't theirs, refer them to the supervisor. Even though the children tell their parents what's going on, it is important to protect everyone's privacy.

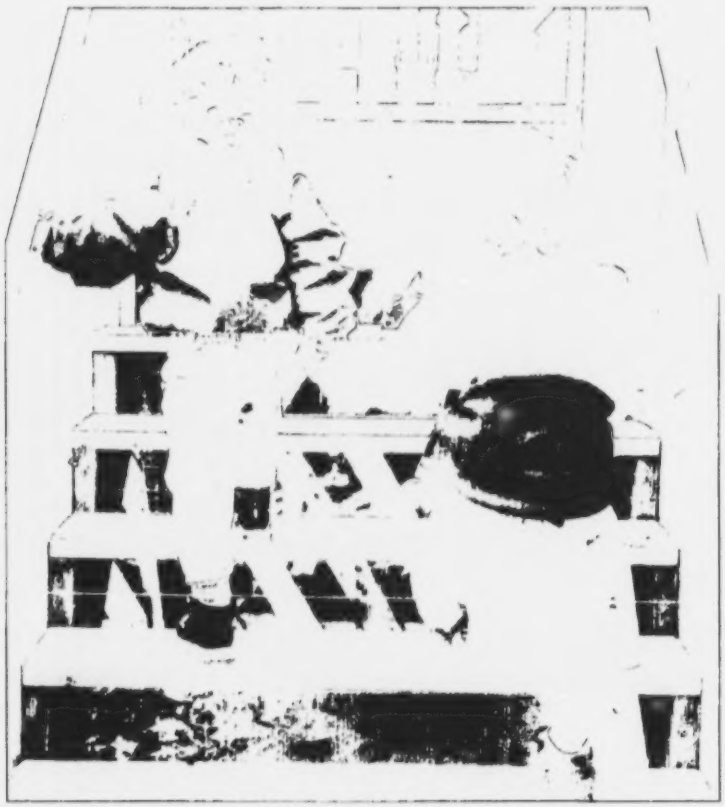
It is your ethical obligation to be discrete, even when you need to share your feelings with fellow staff members. Don't talk in public places or mention last names.

What about asking a child with challenging behaviour to leave the program?

It is only when a child becomes a real danger to himself or others — and when you have exhausted every technique that you and the experts can devise — that exclusion becomes thinkable. But there is an important consideration when it comes to this drastic decision. Attachment is critical in child development. You spend many hours a day with this child, and it's important for his long-term development (and particularly his ability to trust) for him to know that he can trust you, that you can take care of him and that he can't destroy you. Sending him away doesn't teach anything positive. Rather it is the ultimate destroyer of self-esteem because it says in neon lights, "I don't want you here," confirming the child's most negative self-image. Educators have a responsibility to teach every child in their group (and no child is truly unteachable).

You can handle this — have confidence in yourself

- View inappropriate behaviour as an opportunity to teach. That will help with everything you do.
- Take it slowly, one behaviour at a time, one child at a time. Build in success by setting realistic goals.
- At the end of the day, reflect on what went wrong and what went right. Make notes in your agenda or on post-its so you can figure out what to do next time.
- Train yourself to look for, measure and record minute improvements. They are important signs of progress. Remember that the challenging behaviour has been etched in the brain over many months or years, and you can't eliminate it overnight.
- When you try a new approach, things may get worse before they get better. But if you don't see gains within a reasonable time, try another tack.
- If you work with other people, set common goals. Laugh, support and compliment each other. If you work alone, seek out your peers. Visit your neighborhood resource program, join a family day care agency or support group. Everyone needs someone to talk to.
- Give yourself a reward, not a guilt trip. Eat that ice cream, take that walk, rent that movie. Do whatever will keep you going.



Notes

1 R. E. Tremblay et al., "Predicting early onset of male antisocial behavior from preschool behavior," *Archives of General Psychiatry, 51* (1994): 733-734; J. Shamsie, *Troublesome Children: A Guide to Understanding and Managing Youth with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder* (Etobicoke, ON: Institute for the Study of Antisocial Behaviour in Youth, 1995) 3.

2 R. G. Slaby et al., *Early Violence Prevention: Tools for Teachers of Young Children* (Washington D. C.: National Association for the Education of Young Children, 1995) 1-4; L. D. Eron and R. G. Slaby, "Introduction," in L. D. Eron J. H. Gentry and P. Schlegel, eds., *Reason to Hope: A Psychosocial Perspective on Violence & Youth* (Washington D.C.: American Psychological Association, 1994) 1.

3 Slaby et al. 3-4.

4 L. K. Chandler and C. M. Dahlquist, "Confronting the challenge: Using team-based functional assessment and effective intervention strategies to reduce and prevent challenging behaviour in young children," workshop presented at SpeciaLink Institute on Children's Challenging Behaviours in Child Care, Sydney, N.S., April 26-27, 1997; J. Ritchie and C. Pohl, "Rules of thumb workshop," *The Early Childhood Educator, 10* (Nov.-Dec. 1995): II; C. S. Klass, K. A. Guskin and M. Thomas, "The early childhood program: Promoting children's development through and within relationships," *Zero to Three* (Oct.-Nov. 1995): 9.

5 F. Vitaro, M. De Civita and L. Pagani, "The impact of research-based prevention programs on children's disruptive behaviour," *Exceptionality Education Canada, 5* (1995): 106.

6 S. Landy and R. DeV. Peters, "Understanding and treating hyperaggressive toddlers," *Zero to Three* (Feb. 1991): 24.

7 R. E. Tremblay et al., "Do children in Canada become more aggressive as they approach adolescence?" in *Growing Up in Canada: National Longitudinal Survey of Children and Youth* (Ottawa: Human Resources Development Canada and Statistics Canada, 1996) 129-130.

8 Landy and Peters 24; R. E. Tremblay et al., "From childhood physical aggression to adolescent maladjustment: the Montreal prevention experiment," in R. DeV. Peters and R. J. McMahon, eds., *Preventing Childhood Disorders, Substance Abuse, and Delinquency* (Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1996) 271.

9 N. R. Crick, J. R. Casas and M. Mosher, "Relational and overt aggression in preschoolers," *Developmental Psychology, 33* (1997): 579-588.

10 P. Brennan, S. Mednick and E. Kandal, "Congenital determinants of violent and property offending," in D. J. Pepler and K. H. Rubin, eds., *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1991) 87-90; A. J. Reiss, Jr. and J. A. Roth, eds., *Understanding and Preventing Violence* (Washington D.C.: National Academy Press, 1993) 364-365.

11 M. Leslie and G. DeMarchi, "Understanding the needs of substance-involved families and children in a child care setting," *Ideas, 3* (Dec. 1996): 12-16; R. Shore, *Rethinking the Brain: New Insights into Early Development* (New York: Families and Work Institute, 1997) 43-46; M. R. Burch, "Behavioral treatment of drug-exposed infants," *Children Today, 21* (1992): 12-14.

12 S. B. Campbell, *Behavior Problems in Preschool Children* (New York: Guilford Press, 1990) 50.

13 A. J. Ayres, *Sensory Integration and the Child* (Los Angeles: Western Psychological Services, 1979) 8, 56.

14 Shamsie 5-9.

15 Shamsie 8; D. K. Sherman, G. I. William and M. K. McGue, "Attention-deficit hyperactivity disorder dimensions: A twin study of inattention and impulsivity-hyperactivity," *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36* (1997): 745-753; F. Levy et al., "Attention-deficit hyperactivity disorder: A category or a continuum? Genetic analysis of a large-scale twin study," *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36* (1997): 737-744.

16 Shamsie 8; R. A. Barkley, *ADHD and the Nature of Self-Control* (New York: Guilford Press, 1997) 11.

17 S. Chess and A. Thomas, "Temperament and its functional significance," in S. I. Greenspan and G. H. Pollock, eds., *The Course of Life, Vol. II, Early Childhood* (Madison, CT: International Universities Press, 1989) 163-227.

18 Tremblay et al., *Growing Up in Canada* 129-130.

19 D. J. Pepler and R. G. Slaby, "Theoretical and developmental perspectives on youth and violence," in Eron et al. 48.

20 National Crime Prevention Council Canada, *Preventing Crime by Investing in Families* (Ottawa, 1996) 9-10; Shore 47-49.

21 Tremblay et al., *Growing Up in Canada* 130-131.

22 Slaby et al. 8; National Crime Prevention Council 29.

23 J. D. Coie, "Prevention of violence and antisocial behavior," in Peters and McMahon 6; L. D. Eron, L. R. Huesmann and A. Zelli, "The role of parental variables in the learning of aggression," in Pepler and Rubin 169-170; J. Haapasalo and R. E. Tremblay, "Physically aggressive boys from ages 6 to 12: Family background, parenting behavior, and prediction of delinquency," *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62* (1994): 1044-1052.

24 E. Donnerstein, R. G. Slaby and L. D. Eron, "The mass media and youth aggression," in Eron et al. 219-250.

25 B. Kaiser and J. S. Rasminsky, *The Daycare Handbook: A Parents' Guide to Finding and Keeping Quality Daycare in Canada* (Toronto: Little, Brown & Co., 1991); Canadian Child Care Federation, *National Statement on Quality Child Care* (Ottawa: author, 1994).

26 S. Turecki and L. T. Tonner, *The Difficult Child* (New York: Bantam Books, 1989); M. S. Kurcinka, *Raising Your Spirited Child* (New York: Harper Perennial, 1992).

27 R. E. Tremblay, "Early identification and intervention," presented at Dealing with Violence in Children and Youth Conference, Hamilton, ON, May 8, 1997; Coie in Peters and McMahon 6; A. K. Kazdin, "Interventions for aggressive and antisocial children," in Eron et al. 346; Haapasalo and Tremblay 1044-1052.

28 T. Hay, "The case against punishment," *IMPrint* (Winter 1994-95): 10-11.

29 National Crime Prevention Council 10; E. E. Werner and R. S. Smith, *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood* (Ithaca: Cornell University Press, 1992).

30 Tremblay et al., "Predicting early onset" 733; Reiss and Roth 358; Coie in Peters and McMahon 6.

31 Tremblay, "Early identification and intervention."

32 K. A. Dodge, "Social cognition and children's aggressive behaviour," *Child Development, 51* (1980): 162-170; K. A. Dodge and C. L. Frame, "Social cognitive biases and deficits in aggressive boys," *Child Development, 53* (1982): 620-635.

33 A. E. Kazdin, "Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions," *Psychological Bulletin, 102* (1987): 189; D. J. Pepler and K. H. Rubin, "Current challenges in the development and treatment of childhood aggression," in Pepler and Rubin xv.

34 National Crime Prevention Council 30-31.

35 National Crime Prevention Council 29; L. A. Serbin et al., "Aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children in adolescence: Into the next generation," in Pepler and Rubin 64-66; R. E. Tremblay, "Aggression, prosocial behavior, and gender," in Pepler and Rubin 75-76.

36 Shore 17, 20.

37 Shore 36.

38 Shore 40-41; *The First Years Last Forever: The New Brain Research and Your Child's Healthy Development* (Ottawa: Canadian Institute of Child Health, [1997]) 1-2.

39 Shore x, xii.

40 Coie 1-18.

41 Slaby et al. 2-4; National Crime Prevention Council 6, 10-11; Tremblay et al. in Peters and McMahon 292-293.

42 Tremblay et al. in Peters and McMahon 292-293; J. E. Dumas, "Treating antisocial behaviour in children: Child and family approaches," *Clinical Psychology Review, 9* (1989): 216.

43 Slaby 98; F. Vitaro and R. E. Tremblay, "Impact of a prevention program on aggressive children's friendships and social adjustment," *Journal of Abnormal Child Psychology, 22* (1994): 463.

44 Klass et al. 9.

45 M. Marion, "Guiding young children's understanding and management of anger," *Young Children* (Nov. 1997): 65; D. Gartrell, "Beyond discipline to guidance," *Young Children* (Sept. 1997): 41; E. Furman, *What Nursery School Teachers Ask Us About: Psychoanalytic Consultations in Preschools* (Madison, CT: International Universities Press, 1986) 81.

46 Shore 20.

47 Slaby et al. 28.

48 Slaby et al. 24.

49 C. Smith and C. Gay, "Early childhood social integration: Making friends," workshop presented at SpeciaLink Institute on Children's Challenging Behaviours.

50 Slaby et al. 26, 36-37.

51 Klass 14.

52 Gartrell 41.

53 S. Mulligan et al., "Guiding the behavior of young children," in *The Child Care plus+ Curriculum on Inclusion: Practical Strategies for Early Childhood Programs* (Missoula, MT: Rural Institute on Disabilities/University of Montana, 1998) 13.

54 Mulligan et al. 17.

55 Slaby et al., 98-100; Tremblay, "Early identification and intervention."

56 *The Birth Order Book: Why You Are the Way You Are* (New York: Bantam-Dell Publishing Group, 1992).

57 E. Chornoboy and L. Keffer, "Working effectively with violent and aggressive students," workshop sponsored by Quebec Association for Preschool Professional Development, Montreal, Oct. 24-26, 1996. Pages 21-22 are based on WEVAS.

58 J. L. Anderson et al., "Issues in providing training to achieve comprehensive behavior support," in J. Reichle and D. P. Wacker, eds., *Communicative Alternatives to Challenging Behavior: Integrating Assessment and Intervention Strategies* (Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 1993) 375.

59 D. Creighton, interview, Vancouver, BC, May 9, 1996.

60 V. M. Durand, *Severe Behavior Problems: A Functional Communication Training Approach* (New York: Guilford Press, 1990) 19-20.

61 M. M. Quinn et al., *Addressing Student Problem Behavior: An IEP Team's Functional Behavior Assessment and Behavior Intervention Plans* (Washington D.C.: Center for Effective Collaboration and Practice, 1998) 1-2; "IDEA amendments of 1997 training package" (Washington D.C., National Information Center for Children and Youth with Disabilities, United States Department of Education Office of Special Education Programs, and Federal Resource Center for Special Education), module 10.

62 Chandler and Dahlquist; A. C. Repp et al., "Hypothesis-based interventions: A theory of clinical decision-making," in W. O'Donohue and L. Krasner, eds., *Theories of Behavior Therapy: Exploring Behavior Change* (Washington D.C.: American Psychological Association, 1995) 586; R. E. O'Neill et al., *Functional Assessment and Program Development for Problem Behavior: A Practical Handbook* (Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing, 1997) 2.

63 Durand 40.

64 B. A. Iwata et al., "Toward a functional analysis of self-injury," *Analysis and Intervention in*

Developmental Disabilities, 2 (1982): 3-20; G. Dunlap and L. Kern, "Assessment and intervention for children within the instructional curriculum," in Reichle and Wacker 182; O'Neill et al. 3, 8, 21.

65 S. W. Bijou, R. F. Peterson and M. H. Ault, "A method to integrate descriptive and experimental field studies at the level of data and empirical concepts," *Journal of Applied Behavior Analysis, 1* (1968): 175-191.

66 O'Neill et al. 39.

67 Durand 10-19; Repp et al. in O'Donohue and Krasner 590.

68 Repp et al. in O'Donohue and Krasner 589, 591; Lalli and Goh in Reichle and Wacker 23; K. G. Karsh et al., "In vivo functional assessment and multi-element interventions for problem behavior of students with disabilities in classroom settings," *Journal of Behavioral Education, 5* (1995): 189-210; A. C. Repp, D. Felce and L. E. Barton, "Basing the treatment of stereotypic and self-injurious behaviors on hypotheses of their causes," *Journal of Applied Behavior Analysis, 21* (1988): 281-289.

69 Durand 41; Dunlap and Kern in Reichle and Wacker 187-188.

70 O'Neill et al. 10.

71 Dunlap and Kern in Reichle and Wacker 186-187; O'Neill et al. 12.

72 O'Neill et al. 10, 43; Dunlap and Kern in Reichle and Wacker 188; B. W. Iwata, T. R. Vollmer and J. H. Zarcone, "The experimental (functional) analysis of behavior disorders: Methodology, applications, and limitations," in A. C. Repp and N. N. Singh, eds., *Perspectives on the Use of Nonaversive and Aversive Interventions for Persons with Developmental Disabilities* (Sycamore, IL: Sycamore Publishing, 1990) 305.

73 O'Neill et al. 35.

74 Dunlap and Kern in Reichle and Wacker 182-188; Repp et al. in O'Donohue and Krasner 596.

75 O'Neill et al. 36; Durand 59; L. H. Meyer and I. M. Evans, "Meaningful outcomes in behavioral intervention: Evaluating positive approaches to the remediation of challenging behavior," in Reichle and Wacker 423.

76 Chandler and Dahlquist.

77 O'Neill et al. 36.

78 Dunlap and Kern in Reichle and Wacker 189; O'Neill et al. 46-55.

79 Quinn et al. 3-4.

80 O'Neill et al. 66-68.

81 O'Neill et al. 66-67.

82 O'Neill et al. 67; F. C. Mace and M. L. Roberts, "Factors affecting selection of behavior interventions," in Reichle and Wacker 121-122.

83 Iwata et al. in Repp and Singh 318-320.

84 Repp et al. in O'Donohue and Krasner 600.

85 Durand 146-155; Mace and Roberts in Reichle and Wacker 120; O'Neill et al. 67.

86 Durand 151-152.

87 Durand 152-153; Mace and Roberts in Reichle and Wacker 120.

88 Meyer and Evans in Reichle and Wacker 407-428; Ron Schmidt, "Difficult social behavior problems: A consideration of behaviour teaching strategies," workshop presented at Early Childhood Educators of British Columbia Conference, Vancouver, May 10, 1996.

89 Slaby et al. 64-65.

90 Slaby et al. 64-65; Mulligan et al. 8-10.

91 L. Giuliani, "Anger and aggressivity in preschoolers," workshop presented at Centre de Psychoéducation, Montreal, QC, April 16, 1997; J. Milne-Smith, "Working with high needs children," workshop sponsored by Quebec Association for Preschool Professional Development, Montreal, Nov. 8, 1995.

92 Chandler and Dahlquist.

93 Dunlap and Kern in Reichle and Wacker 197.

94 The material on pages 29-30 is based on WEVAS.

95 Slaby et al. 73.

96 Slaby et al. 89.

97 Slaby et al. 90; D. Bonosew, interview, Montreal, QC, Jan. 10, 1997; Milne-Smith.

98 Slaby et al. 91; Gartrell 39; Chandler and Dahlquist; A. Kleinberg-Bassel, "Tools for crisis management," SpecialLink Institute on Children's Challenging Behaviours.

99 Chornoboy and Keffer; Slaby et al. 90-91; E. F. Sussman, "Alternatives to time out," *Show 'N Tell Newsletter* (Summer 1994); Kleinberg-Bassel.

100 D. Jospe, "High needs children," course presented at Vanier College, Montreal, QC, Feb. 1-22, 1996.

101 Chornoboy and Keffer; Kleinberg-Bassel.

102 R. Spencler, personal communication, Sept. 8, 1998.

103 E. Chornoboy and L. Keffer, personal communication, Aug. 20, 1998.

104 Slaby et al. 94; Chornoboy and Keffer, WEVAS; Kleinberg-Bassel.

105 Slaby et al. 3.

106 Adapted from Slaby et al. 131.

107 Much of this section is based on an interview with A. Kleinberg-Bassel, Montreal, QC, July 24, 1998.

108 F. Bowden, *Supported Child Care: Enhancing Accessibility* (Victoria: British Columbia Ministry for Children and Families and Human Resources Development Canada, 1997) PR 25; Landy and Peters 27, 29; S. Kontos and W. Wells, "Attitudes of caregivers and the day care experiences of families," *Early Childhood Research Quarterly* (Mar. 1986): 47-67.

109 K. Andersen, interview, Vancouver, BC, May 12, 1996.

Resources

Behavior - Development - Individuality: A Newsletter about Caring for the High Maintenance Child. Available only on-line, www.temperament.com

Canadian Centre on Substance Abuse, FAS/FAE Information Service, 75 Albert St., Suite 300, Ottawa, ON K1P 5E7; 1-800-559-4514 or 613-235-4048; fax 613-235-8101; www.ccsa.ca/fasgen.htm

Carey, W. B. and S. C. McDevitt, *Coping with Children's Temperament: A Guide for Professionals* (New York: Harper Collins, 1995).

Essa, E., *A Practical Guide to Solving Preschool Behavior Problems* (New York, Delmar, 1998).

Fields, M. V. and C. Boesser, *Constructive Guidance and Discipline: Preschool and Primary Education* (Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 1998).

Flick, G. L., *ADD/ADHD Behavior-Change Resource Kit: Ready-to-Use Strategies and Activities for Helping Children with ADD* (West Nyack, NY: Center for Applied Research in Education, 1998).

Greene, R. W., *The Explosive Child: A New Approach for Understanding and Parenting Easily Frustrated, "Chronically Inflexible" Children* (New York: Harper Collins, 1998).

Greenspan, S. I. and J. Salmon, *The Challenging Child: Understanding, Raising and Enjoying the Five "Difficult" Types of Children* (Reading, PA: Addison Wesley, 1995).

Hallowell, E. M. and J. J. Ratey, *Driven to Distraction: Recognizing and Coping with Attention Deficit Disorder from Childhood through Adulthood* (New York: Simon and Schuster, 1994).

Irwin, S.H., ed., *Challenging the Challenging Behaviours: A Sourcebook Based on the SpecialLink Institute on Challenging Behaviours in Child Care* (Wreck Cove, NS.: Breton Books, 1999).

Katz, L. G. and D. M. McClellan, *Fostering Children's Social Competence: The Teacher's Role* (Washington D.C.: National Association for the Education of Young Children, 1997).

Kleinfeld, J. and S. Wescott, eds., *Fantastic Antone Succeeds! Experiences in Educating Children with Fetal Alcohol Syndrome* (Fairbanks: University of Alaska, 1993). Available from BC FAS/E Support Network, 604-589-1854; fax 604-589-8438; E-mail fasnet@istar.ca

Kreidler, W. J. and S. T. Whittall, *Early Childhood Adventures in Peacemaking: A Conflict Resolution Activity Guide for Early Childhood Educators* (Cambridge, MA: Educators for Social Responsibility, 1999).

Kurcinka, M. S., *Raising Your Spirited Child* (New York: Harper Perennial, 1992).

LaForge, A. E., *Tantrums: Secrets to Calming the Storm* (New York: Pocket Books, 1996).

Levin, D. E., *Teaching Young Children in Violent Times: Building a Peaceable Classroom* (Cambridge, MA: Educators for Social Responsibility, 1994).

Making Friends. A series of four video programs. Image Media, #3-8755 Ash Street, Vancouver, BC V6P 6T3; 1-800-667-1500; fax 604-324-4855.

McCreight, B., *Recognizing and Managing Children with Fetal Alcohol Syndrome/Fetal Alcohol Effects: A Guide Book* (Washington D.C.: CWLA press, 1977).

McGinnis, E. and A. P. Goldstein, *Skill-Streaming in Early Childhood: Teaching Prosocial Skills to the Preschool and Kindergarten Child* (Champaign, IL: Research Press, 1990).

National Clearinghouse on Family Violence, Health Promotion and Programs Branch, Health Canada, Ottawa, ON K1A 1B4; 1-800-267-1291 or 613-957-2938; fax 613- 941-8930; www.hc-sc.gc.ca/hppb/familyviolence

National Crime Prevention Council, *Preventing Crime by Investing in Families: An Integrated Approach to Promote Positive Outcomes in Children* (Ottawa: author, 1996).

National Crime Prevention Council, *Risks or Threats to Children* (Ottawa: author, 1995).

O'Neill, R. E. et al., *Functional Assessment and Program Development for Problem Behavior: A Practical Handbook* (Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, 1997).

Parry, A. et al., *Choosing Non-Violence: The Rainbow House Handbook to a Violence-Free Future for Young Children* (Chicago: Rainbow House/Arco Iris, 1990).

Quinn, M. M. et al., *Addressing Student Problem Behavior: An IEP Team's Functional Behavior Assessment and Behavior Intervention Plans* (Washington D.C.: Center for Effective Collaboration and Practice, 1998); www.air-dc.org/cecp/resources/problembehavior

Reynolds, E., *Guiding Young Children: A Child-Centered Approach* (Mountain View, CA: Mayfield, 1996).

Rodd, J., *Understanding Young Children's Behavior: A Guide for Early Childhood Professionals* (New York: Teachers College, 1996).

Second Step: A Violence Prevention Curriculum (Preschool-Kindergarten). Committee for Children, 2203 Airport Way South, Suite 500, Seattle, WA 98134-2027; 1-800-634-4449 or 206-343-1223.

Shore, R., *Rethinking the Brain: New Insights into Early Development* (New York: Families and Work Institute, 1997).

Slaby, R. G. et al., *Early Violence Prevention: Tools for Teachers of Young Children* (Washington D.C.: National Association for the Education of Young Children, 1995).

Turecki, S. and L. T. Tonner, *The Difficult Child* (New York: Bantam Books, 1989).

WEVAS (Working Effectively with Violent and Aggressive Students). Workshop information: 204-888-4759; E-mail spencler@mts.net

Wichert, S., *Keeping the Peace: Practicing Cooperation and Conflict Resolution with Preschoolers* (Philadelphia and Gabriola Island, BC: New Society, 1989).

Zirpoli, T. J. and K. J. Melloy, *Behavior Management: Applications for Teachers and Parents* (New York: Macmillan, 1993).

Functional Assessment Observation Form

Child's name _____ Date _____ Day of the week _____

Describe target behaviour(s) clearly and specifically _____

Appropriate ❑ Inappropriate ❑

	Behaviour What, where, how long, who else is involved	Antecedents What you were doing, what other children were doing (request, task, transition, no attention, peer interaction)	Consequences What you did and what other children did after the behaviour (redirect, obtain object, stop activity)	Setting events What happened before the antecedents (late arrival, noisy room, hungry)	Function What child got from the behaviour			
Time / Activity					Obtain	Avoid	More/less stimulation	Observer initials

Adapted with permission from *Functional Assessment and Program Development for Problem Behavior: A Practical Handbook* by R.E. O'Neill, et al. (Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing, 1997).

Relever le défi

Stratégies efficaces auprès des enfants présentant des problèmes de comportement dans les milieux de la petite enfance

BARBARA KAISER
JUDY SKLAR RASMINSKY

Un projet de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance mené en collaboration avec l'Association canadienne des programmes de ressources pour la famille, l'Institut canadien de la santé infantile, la Ligue canadienne pour la protection de l'enfance et Services à la famille – Canada

44

Ce projet a été financé par :

Justice Canada, Centre national de prévention du crime,
sous la Stratégie nationale sur la sécurité communautaire et la prévention du crime

Santé Canada, Fonds pour la santé de la population

Développement des ressources humaines Canada, Visions de la garde d'enfants

Les vues exprimées dans cette publication sont uniquement celles des auteures et ne représentent pas nécessairement les opinions de Justice Canada, Santé Canada ou Développement des ressources humaines Canada.

Centre national de prévention du crime
National Crime Prevention Centre

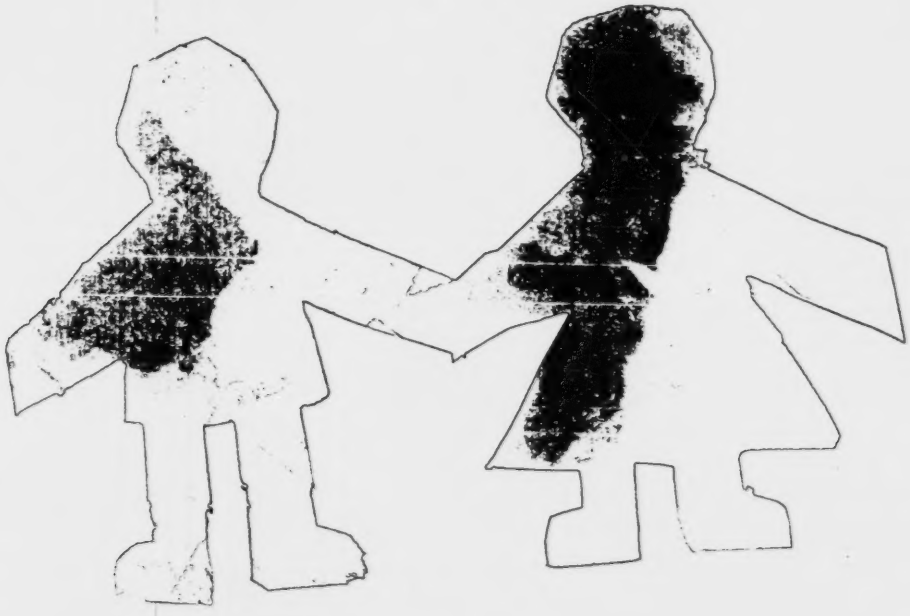
Santé Canada Health Canada

Ministère de la Justice Canada Department of Justice Canada

Développement des ressources humaines Canada Human Resources Development Canada

Relever le défi

Stratégies efficaces auprès des enfants présentant des problèmes de comportement dans les milieux de la petite enfance



BARBARA KAISER
JUDY SKLAR RASMINSKY

Un projet de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance mené en collaboration avec l'Association canadienne des programmes de ressources pour la famille, l'Institut canadien de la santé infantile, la Ligue canadienne pour la protection de l'enfance et Services à la famille – Canada

BEST COPY AVAILABLE

Relever le défi

STRATÉGIES EFFICACES AUPRÈS DES ENFANTS PRÉSENTANT DES PROBLÈMES DE COMPORTEMENT DANS LES MILIEUX DE LA PETITE ENFANCE

Directrice de projet : Anne Maxwell, directrice des services à l'information, Fédération canadienne des services de garde à l'enfance
Auteures : Barbara Kaiser et Judy Sklar Rasminsky
Coordination de la production et conception : Barbara Kaiser et Leographic, Montréal, Qué.
Photographie : Alida Jansen
Maquette : Barbara Kaiser
Traduction : Diane Archambault
Impression : M.O.M. Printing, Ottawa, Ont.

Conseillers au projet

Kate Andersen, School of Child and Youth Care, University of Victoria, C.-B.; Richard Bass, Hôpital de Montréal pour enfants, Westmount Park School Kindergarten Project, Westmount, Qué.; Doreen Beaton, présidente de la Ligue canadienne pour la protection de l'enfance, Ottawa, Ont.; D^re^ Joyce Canfield, aile psychiatrique, Hôpital de Montréal pour enfants, Qué.; Eleanor Chornoboy, directrice, Services spéciaux pour enfants, gouvernement du Manitoba, Winnipeg; Kathryn Cooper, Conseil des membres de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et de la Saskatchewan Child Care Association, Regina, Sask.; David Creighton, psychologue consultant, Ministry of Children and Families, gouvernement de la Colombie-Britannique, Vancouver; Julie Cyr, Garderie éducative Renée Tassé, Ottawa, Ont.; Dominique D'Abate, travailleur social, CLSC Métro, Montréal; Margaret Fietz, directrice générale, Services à la famille – Canada, Ottawa; Sherry Fournier, coordonnatrice des ressources, Child Care Resources, Sudbury, Ont.; Chris Gay, consultante en soins et en éducation de la petite enfance, Victoria; Loriana Guiliani, consultante, Centre de psychoéducation, Montréal; Leanne Keffer, Services à la famille, gouvernement du Manitoba, Winnipeg; Maureen Kellerman, Centre de ressources pour les familles de militaires, Ottawa; Abby Kleinberg-Bassel, consultante dans le domaine de la gestion du comportement et de la petite enfance, Ville Saint-Laurent, Qué.; Cathy McCormack, consultante dans le domaine de la petite enfance, Department of Health and Social Services, gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard, Charlottetown; Trudy Norton, conseil d'administration, Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et directrice du Burquitlam Child Care Centre, Coquitlam, C.-B.; Avril Pike, directrice générale, Oliver School Centre for Children, Edmonton, Alb.; Jalal Shamsie, directeur, Institute for the Study of Antisocial Behaviour in Youth, Etobicoke, Ont.; Alice Taylor, Early Childhood Education Program, Holland College, Charlottetown; D^re^ Lee Tidmarsh, aile psychiatrique, Hôpital de Montréal pour enfants; Dawn Walker, directrice générale, Institut canadien de la santé infantile, Ottawa; Pat Wege, Manitoba Child Care Association, Winnipeg

Ce document n'aurait pu être rédigé sans l'aide des nombreuses personnes qui ont généreusement accepté de nous consacrer le temps voulu pour nous faire part de leurs connaissances. En plus des personnes qui nous ont conseillées, nous aimerions remercier Dianne Bonozew, Sylvie Bourcier, Lorraine Couture, Barb Coyle, Sharon Hope Irwin, Doreen Jospé, Theo Lax, Jenny Milne-Smith, Lorraine Montpetit et l'Association de développement professionnel pré-scolaire du Québec, Sarah Mulligan, Robert O'Neill, Tina Roth, Ron Schmidt, Robert Spencler et David Young. Un merci tout spécial à la Henry and Berenice Kaufmann Foundation. Nous aimerions également remercier les parents et les enfants de la garderie Narnia à Westmount, au Québec, dont les photographies apparaissent dans cet ouvrage ainsi que les éducateurs et éducatrices de la garderie Narnia, Mike Bonnell, Giacomo Caligiuri, Basilike Efstathapoulos, Alida Jansen, Dominique Leclerc-Catala, Sonia Maloney, Mary Pallante et Carol Patterson, qui ont animé d'un souffle de vie tous les renseignements contenus dans cet ouvrage.

Pour obtenir des renseignements ou des exemplaires de cet ouvrage,
communiquer avec la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance,
30, avenue Rosemount, bureau 100, Ottawa (Ontario) K1Y 1P4.
Téléphone : (613) 729-5289 ou 1 800 858-1412, poste 34; télécopieur : (613) 729-3159; courriel cccf@sympatico.ca
Vous pouvez visiter notre site internet à l'adresse suivante : www.cfc-efc.ca/cccf
ISBN 0-9685157-1-1
© 1999

Contenu

Introduction : Ai-je bien choisi la bonne profession? 5

Qu'on me jette une bouée de sauvetage! 6

Que renferme cet ouvrage? 6

Partie I : Le pourquoi de la chose

Qu'est-ce qu'un comportement difficile? 7

Mais n'est-il pas normal qu'un enfant de cet âge agisse parfois de la sorte? 7

Quelle est la cause du comportement difficile? 8

Les facteurs de risque biologiques 8

Les facteurs de risque environnementaux 9

Y a-t-il des façons de prémunir l'enfant contre un tel risque? 11

Tout compte fait 11

Le comportement difficile se résorbe-t-il chez l'enfant? 12

Qu'arrive-t-il aux enfants dont le comportement difficile persiste? 12

Quel rôle le cerveau joue-t-il dans ce processus? 13

Quel est le meilleur moment d'essayer de changer le comportement de l'enfant? 14

Vaut-il mieux cloisonner les enfants ayant des problèmes de comportement dans un environnement distinct? 14

Partie II : Les stratégies

Rien de ce que j'ai appris lors de ma formation et durant toutes mes années d'expérience ne semble fonctionner avec cet enfant-là! 15

Les bienfaits d'une saine relation 15

« Qui es-tu? » dit la chenille 15

BEST COPY AVAILABLE

Est-il très important de prévenir les comportements difficiles? 16

Mais il arrive qu'on ne sache pas d'où viennent les comportements difficiles 17

L'environnement physique 17

Le programme 18

Le contexte social 19

Comment puis-je changer ma manière d'agir avec les enfants? 21

Le monde vu à travers le regard de l'enfant 23

Comment puis-je savoir quelle fonction vise à remplir le comportement? 24

Comment puis-je obtenir les renseignements dont j'ai besoin pour faire une évaluation fonctionnelle? 24

Que dois-je faire avec toutes ces données? 26

Que faire si le renforcement positif rend encore plus inacceptable le comportement de l'enfant? 28

Est-ce juste de traiter l'enfant qui a un comportement difficile différemment des autres? 29

Que dois-je faire lorsque l'enfant perd complètement le contrôle? 29

Que faire lorsque le raisonnement ne fonctionne pas? 30

Qu'en est-il du retrait? 31

Que dire de la contrainte physique? 32

Comment puis-je aider les autres enfants à réagir en s'affirmant? 32

Quand le moment est-il venu de réclamer de l'aide? 33

Les parents, ces partenaires 34

Que faire si l'enfant a besoin d'une aide supplémentaire? 35

Comment réagir à un comportement difficile en présence d'un parent? 36

Que dire aux parents des autres enfants? 36

Doit-on demander à un enfant difficile de quitter le programme? 36

Ayez confiance en vos propres capacités 37

Notes 38

Ressources 39

Formulaire de remarques pour l'évaluation fonctionnelle 40

BEST COPY AVAILABLE

Introduction

Ai-je bien choisi la bonne profession?

Lorsque vous suiviez des cours en vue de travailler auprès des jeunes enfants, vous avez sans doute appris que si vous mettiez au programme des activités pertinentes et intéressantes et si vous interveniez de manière chaleureuse et constante avec les enfants, vous gagneriez leur amour et leur respect. S'il arrivait qu'un enfant bouscule les autres, s'empare de leurs jouets ou se moque de vos instructions, il suffirait de rappeler gentiment l'enfant à l'ordre et de lui donner des renforcements positifs pour faire illico de cet enfant un membre coopératif du groupe. Lorsque vous avez commencé à travailler, vous avez sans doute découvert que ces théories fonctionnent la plupart du temps, auprès de la majorité des enfants.

Mais de temps à autre, il vous arrive un enfant qui met tout sens dessus dessous. Appelons-le André. Il a quatre ans, un léger retard de développement linguistique et des habiletés cognitives et motrices qui semblent jusqu'à présent normales pour son âge. Avant d'arriver à votre centre, il avait été sous la garde de trois responsables de garde en milieu familial et dans une autre garderie.

Les parents d'André vous ont prévenue que vous n'auriez pas la tâche facile, et c'est vrai. À la fin d'une journée ordinaire, il a donné des coups de poing ou des coups de pied à presque tous les enfants du groupe, il les a rabroués, a déchiré leurs dessins et a éparpillé un peu partout les pièces de Lego – sans aucune provocation ni aucun remords apparent. Il fait ressortir toutes les lacunes de votre programme et met à l'épreuve chacune des compétences que vous avez acquises au fil des ans. Pourtant, à l'heure actuelle, on ne lui connaît pas de problème médical; il n'y a donc pas de médicament à lui administrer, pas de ligne

directrice à suivre pour le traiter ni d'argent pour engager quelqu'un de plus pour s'occuper de lui.

Vous ne savez pas comment vous y prendre avec André pour l'empêcher de vous faire du mal, à vous et aux autres enfants. Ceux-ci se sentent menacés, deviennent anxieux, perdent le contrôle, exigent votre attention, imitent le comportement d'André ou sont simplement figés par la peur. Vous passez votre journée à éteindre des feux, à consoler les enfants et à dire non. Vous savez que vous n'aidez pas André et, pire encore, que vous ne l'aimez pas – ce qui vous rend profondément mal à l'aise. Après un certain temps, vous commencez à nourrir de la rancœur, vous vous sentez épuisée, inadéquate et vous doutez de vos capacités. Vous vous demandez peut-être même si vous n'avez pas fait erreur en choisissant cette profession.

Qu'on me jette une bouée de sauvetage!

Ce document est un genre de manuel de survie. Il vise à vous donner les renseignements et les connaissances dont vous avez besoin pour affronter les enfants qui ont un problème de comportement comme André. Même si la recherche montre que les comportements difficiles ou agressifs dans l'enfance tendent à persister durant l'adolescence et même à l'âge adulte,[1] elle indique aussi que les enfants qui affichent de tels comportements peuvent apprendre à se comporter de façon appropriée. Les adultes qui travaillent avec eux et leur famille peuvent énormément les aider.[2]

En aidant André, vous vous trouvez aussi à aider les autres enfants – qui sont les cibles des attaques d'André et qui, en sa présence, apprennent à devenir des victimes et des spectateurs et qui, s'ils ont peur ou s'ils sont survoltés, peuvent réagir fortement ou même faire équipe avec lui.[3] (C'est pourquoi alors que vous débutez parfois avec un enfant au comportement difficile, vous finissez avec cinq.) Si vous êtes préparée – que vous savez comment réagir aux comportements difficiles d'André, ou mieux encore, comment les prévenir – les enfants se sentiront en sécurité et les comportements difficiles seront moins graves, moins fréquents et moins contagieux. Il deviendra alors possible de prendre l'engagement qui devrait être à la portée de quiconque travaille auprès des jeunes enfants : accueillir et aider chaque enfant qui a besoin de nos services.

Que renferme cet ouvrage?

Cet ouvrage n'est pas un livre de recettes ni une panacée pour tous les maux que l'on rencontre dans le domaine de la petite enfance; on ne garantit pas non plus de remise d'argent en cas d'insatisfaction. Mais on y offre des idées et on y propose des stratégies qui ont maintes et maintes fois fait leurs preuves – et qui vous seront utiles si vous vous prêtez au jeu. Il peut s'écouler des semaines entre le moment où vous constatez pour la première fois que vous avez besoin d'aide pour savoir comment agir avec un enfant qui présente des problèmes de comportement et le moment où vous recevez cette aide. C'est la période la plus pénible, celle où vous risquez le plus l'épuisement – et celle où les stratégies présentées ici vous seront d'un grand secours. N'attendez cependant pas ce moment-là pour en faire l'essai. Elles peuvent s'avérer intéressantes pour chaque enfant dans votre milieu, et pas seulement pour ceux qui ont des problèmes de comportement.

Ce document est divisé en deux parties. La première partie remonte aux sources en donnant un aperçu de la théorie et de la recherche qui sous-tendent une pratique efficace. La deuxième partie est plus concrète : elle décrit des stratégies d'intervention auprès des enfants présentant des problèmes de comportement.

Il est toujours exigeant d'essayer de nouvelles méthodes, surtout lorsqu'elles sont axées sur la prévention. Mais en vérité, il est beaucoup plus efficace et efficient de prévenir les comportements difficiles que d'y faire face après coup. L'investissement que vous faites aujourd'hui représentera une économie de temps et d'énergie et vous sauvera bien des ennuis plus tard.

I : Le pourquoi de la chose

Qu'est-ce qu'un comportement difficile?

Un comportement difficile est tout comportement qui

- entrave l'apprentissage et le développement de l'enfant et nuit à son succès au jeu;
- est dommageable pour l'enfant, ses camarades et les adultes;
- présente un risque élevé que l'enfant ait des problèmes sociaux plus tard dans la vie ou qu'il échoue à l'école.[4]

On estime de 3 à 15 p.100 le nombre d'enfants d'âge préscolaire qui ont un comportement agressif et antisocial.[5]

Nous avons limité notre analyse aux comportements agressifs, mais bon nombre d'idées émises ici fonctionnent tout aussi bien avec les enfants timides et effacés, dont le comportement présente aussi un défi.

Mais n'est-il pas normal qu'un enfant de cet âge agisse parfois de la sorte ?

Les êtres humains ne viennent pas au monde dotés de compétences sociales; ils les acquièrent. Les très jeunes enfants n'ont pas de mots pour exprimer leurs émotions et leurs besoins. Ils ne font pas encore le lien entre gestes et conséquences; ils sont impulsifs et centrés sur eux-mêmes et même s'ils perçoivent les sentiments des autres, ils ne commencent pas à ressentir de l'empathie avant l'âge de deux ans.[6] Ils se servent de tous les moyens dont ils disposent pour obtenir ce qu'ils veulent et pour se faire comprendre.

L'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, faite à partir d'un échantillonnage aléatoire de 22 831 enfants vivant au Canada, a révélé que le recours à l'agression physique débute à environ neuf mois et culmine entre 27 et 29 mois et que 53,3 p. 100 des garçons et 41,1 p. 100 des filles en font l'essai.[7] Vers l'âge de trois ans, la plupart des enfants apprennent à utiliser d'autres stratégies, plus acceptables socialement, que l'agression physique.[8]

Un miroir aux multiples reflets

Un comportement difficile peut être direct (comme le fait de frapper, de pousser, de mordre, de pincer, de donner des coups de pied, de cracher ou de tirer les cheveux) ou indirect (comme bousculer, se moquer, passer outre aux règles ou aux instructions, partir des rumeurs, en exclure d'autres,[9] dénigrer, détruire des objets, refuser de partager, ne pas porter attention ou faire des crises de nerfs). Nous qualifions ici ces comportements de « difficiles », mais nous avons déjà employé d'autres mots pour les désigner ou pour désigner les enfants qui y ont recours :

déviant
insociable
antisocial
pénible
exigeant
mauvais
incontrôlable
virulent
éprouvant
à risque
perturbateur
agressif
violent
brutal
au seuil de tolérance très bas
hautement impulsif
dérangeant
rebelle
insoumis
méchant
à problème
en quête d'attention
obstiné

Quelle est la cause du comportement difficile?

Les théories abondent sur l'origine et le développement des comportements difficiles. Certaines les attribuent à l'apprentissage social, d'autres à la faculté de cognition, de résolution de problèmes ou aux liens affectifs. Ce qui est certain, c'est que les causes de tels comportements sont extrêmement complexes et sont inextricablement liées entre elles.

La recherche indique toutefois que certains facteurs augmentent le risque que l'enfant développe un comportement difficile. Ces facteurs se subdivisent en deux grandes catégories, biologique et environnementale.

Les facteurs de risque biologiques

- Les complications pendant la grossesse, le stress périnatal, la prématurité, le traumatisme à la naissance et les malformations congénitales peuvent être des facteurs de risque en raison des dommages neurologiques qu'ils causent.[10]

- Lorsque la mère consomme de la drogue, boit de l'alcool ou fume durant la grossesse, les enfants courent un risque accru d'avoir des problèmes de comportement, d'apprentissage ou de développement et des difficultés sur le plan cognitif. Les bébés exposés à la cocaïne et au syndrome d'alcoolisme foetal (SAF) ou aux effets de l'alcoolisme foetal (EAF) peuvent en ressentir de graves effets à long terme.[11]

- Le retard de développement, surtout le retard de développement linguistique est souvent associé aux problèmes de comportement. Les études font état d'un recoupement de 50 p. 100 entre le retard de développement linguistique et les problèmes de comportement.[12] Les problèmes d'intégration sensorielle – y compris une faible coordination motrice, une hypersensibilité aux sensations, l'inattention, l'hyperactivité et la lenteur de l'élocution – peuvent aussi être liés aux problèmes de comportement.[13]

- Le trouble de déficit de l'attention (TDA) et l'hyperactivité avec déficit de l'attention (HADA) peuvent aussi contribuer au comportement antisocial et violent.[14] Les deux troubles correspondent à un syndrome neurologique dont les principaux symptômes sont l'inattention, l'impulsivité et parfois l'hyperactivité. Maintenant considéré en grande partie comme génétique[15], le problème n'est généralement pas diagnostiqué avant l'âge d'au moins cinq ans, bien que les symptômes d'hyperactivité puissent apparaître plus tôt.[16]

- Le tempérament est un facteur important. En 1956, les psychiatres de l'Université de New York, Alexander Thomas et Stella Chess, ont entrepris la première étude longitudinale des traits de personnalité et ont découvert que les enfants naissent avec des tempéraments distincts. Thomas et Chess en ont cerné trois types : facile, difficile et lent à stimuler.

  En cherchant à comprendre pourquoi la moitié seulement des enfants qui ont un tempérament difficile développent des troubles émotifs ou des problèmes de comportement, Thomas et Chess ont élaboré le concept de la « concordance tempérament-environnement » : il y a davantage de risque que des problèmes graves surgissent, ont-ils dit, lorsque le tempérament de l'enfant et les attentes des parents ou de l'intervenante ne coïncident pas. Le tempérament de l'enfant influe grandement sur son environnement, les intervenantes y compris.[17]

- Le sexe a un rôle à jouer dans le comportement difficile, mais on ne sait pas si c'est une question de biologie ou d'environnement. Dans l'Enquête longitudinale nationale, les garçons étaient plus enclins à recourir à l'agression physique que les filles, dans tous les groupes d'âge,[18] quoique les comportements agressifs chez les filles deviennent de plus en plus fréquents.[19]

Les facteurs de risque environnementaux

- La pauvreté et les conditions sociales qui y sont associées – un logement inadéquat, une mauvaise alimentation, le chômage des parents, la victimisation, la discrimination – sont un terrain fertile au développement de comportements difficiles.[20] Selon l'Enquête longitudinale nationale, « Les garçons et les filles des niveaux socioéconomiques inférieurs avaient clairement les résultats les plus élevés en ce qui a trait à l'agressivité physique. » Ce sont aussi ceux chez qui on constate le plus haut taux d'agression indirecte.[21]

- La violence du milieu est aussi un facteur de risque élevé en ce qui a trait au comportement difficile. Les enfants qui sont témoins de violence à la maison ou qui ont été violentés physiquement, émotionnellement ou sexuellement sont particulièrement vulnérables.[22]

- Le style parental et les facteurs familiaux comptent aussi dans le développement de comportements difficiles. Lorsque un ou les deux parents ont recours à des méthodes disciplinaires arbitraires, sévères, inconsistantes et coercitives, lorsqu'ils réagissent négativement et qu'ils ne s'intéressent pas à leurs enfants, lorsqu'ils utilisent devant leurs enfants des méthodes antisociales pour résoudre leurs propres désaccords et lorsqu'ils ne surveillent pas leurs enfants, ceux-ci peuvent réagir en affichant des comportements rebelles, agressifs et impulsifs.[23]

- Les émissions de télévision violentes rendent les enfants agressifs et les incitent à regarder des émissions encore plus violentes pour justifier leur comportement de plus en plus agressif.[24]

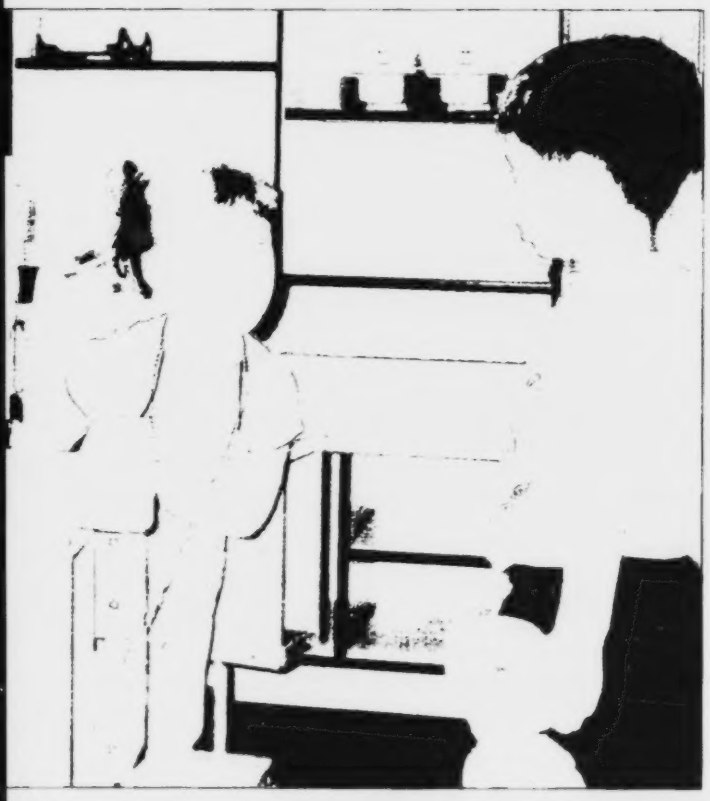
- Un service de garde de qualité médiocre peut être un facteur de risque pour l'enfant. Des groupes trop nombreux, un espace exigu ou trop vaste, un manque d'éducatrices qualifiées, une absence de structure, trop ou pas assez de jouets, tout peut donner l'élan à un comportement difficile. La même chose se produit si on multiplie les transitions, s'il y a beaucoup de bruit ou si on exige trop des enfants qui ne sont pas prêts. [25]

Les piles sont incluses

Deux ouvrages – *Comprendre l'enfant difficile* de Stanley Turecki et Leslie Tonner et *Raising Your Spirited Child* de Mary Sheedy Kurcinka – ont poussé plus avant et vulgarisé la théorie de Thomas et Chess. L'enfant difficile – ou fougueux – vient au monde doté de plusieurs des traits de caractère suivants, qui peuvent sembler positifs ou négatifs, selon le point de vue auquel on se place :

Niveau d'activité : toujours en mouvement; actif, impatient.
Perspicacité ou inattention : remarque tout; a du mal à se concentrer.
Intensité : réactions fortes et bruyantes, qu'il s'agisse de joie ou de colère.
Régularité : imprévisible sur le plan du sommeil, de la nourriture, etc.; humeur changeante.
Persistance : dédié à la tâche; entêté, impossible à raisonner.
Sensibilité physique : réagit au moindre toucher, à la moindre odeur, au moindre bruit ou objet en vue.
Adaptabilité : mal à l'aise dans les périodes de transition et les changements de routine.
Approche-retrait : évite tout ce qui est nouveau : situations, gens, endroits, aliments.
Humeur : sérieuse et analytique; peu enclin au plaisir, grincheux.

Environ 20 p. 100 des enfants ont un tempérament difficile ou fougueux. Aucune corrélation ne peut être établie entre le tempérament et l'intelligence, le sexe, le rang dans la famille ou la situation socio-économique.[26]



Facteurs de stress

Les événements stressants de la vie privent les parents du temps et de l'énergie qu'il leur faudrait pour bien jouer leur rôle parental. Ces facteurs peuvent mettre les enfants à risque :

- une mère qui a mis son premier enfant au monde quand elle était très jeune;
- des parents qui ont moins de dix années de scolarité;
- des parents qui n'habitent pas ensemble;
- des parents qui se querellent;
- un parent qui a une maladie mentale, qui fait notamment une dépression;
- un parent qui consomme trop d'alcool ou de drogue; et
- un parent qui a un comportement criminel.[27]

Les paroles blessent

Selon le psychologue de Toronto, Tom Hay, les sanctions émotives peuvent causer encore plus de problèmes de développement que les châtiments corporels mineurs.

Les sanctions émotives nuisent à la relation entre le censeur et le puni, créent un climat de confrontation, ébranlent l'enfant dans son sentiment de sécurité et contrecarrent l'apprentissage. Les enfants qu'on a contrôlés par la punition peuvent se servir de l'agression pour contrôler les autres. Les sanctions peuvent détruire l'estime de soi en faisant croire à l'enfant qu'il est mauvais et qu'il mérite d'être puni. Les gens qui travaillent auprès des enfants s'entendent pour dire que le châtiment corporel n'est jamais acceptable. Mais il faut savoir que les pratiques suivantes sont également punitives et inacceptables :

- menacer
- faire peur
- humilier
- crier
- mettre dans l'embarras
- agacer
- insulter ou dénigrer
- taquiner
- intimider.[28]

Y a-t-il des façons de prémunir l'enfant contre un tel risque?

Le comportement difficile n'est pas inévitable, même lorsque l'enfant évolue dans un contexte où le risque est grand. Au contraire, certains facteurs peuvent le protéger. Les chercheurs nomment cette capacité de contourner le risque « ressort ». Voici des facteurs qui permettent aux enfants d'affronter avec succès l'adversité :

- un tempérament facile;
- la capacité de résoudre des problèmes, y compris la capacité de planifier;
- la sociabilité;
- une habileté dans un domaine;
- l'estime de soi;
- un passe-temps favori;
- le fait d'avoir des responsabilités.

La famille et d'autres gens de l'entourage peuvent accroître le ressort des enfants :

- en ayant à leur égard des attentes élevées et en les appuyant dans leur quête de perfectionnement;
- en les encourageant à participer à des activités et à assumer des responsabilités;
- en étant (en plus des parents) attentifs et présents à leurs besoins.

Comme l'indique le Conseil national de prévention du crime : « Un adulte aimant (comme une grand-mère, un frère ou une soeur aîné-e, un professeur, une éducatrice ou un entraîneur) peut représenter un facteur de protection pour l'enfant en renforçant sa résistance naturelle et en lui offrant du soutien. »[29]

Tout compte fait

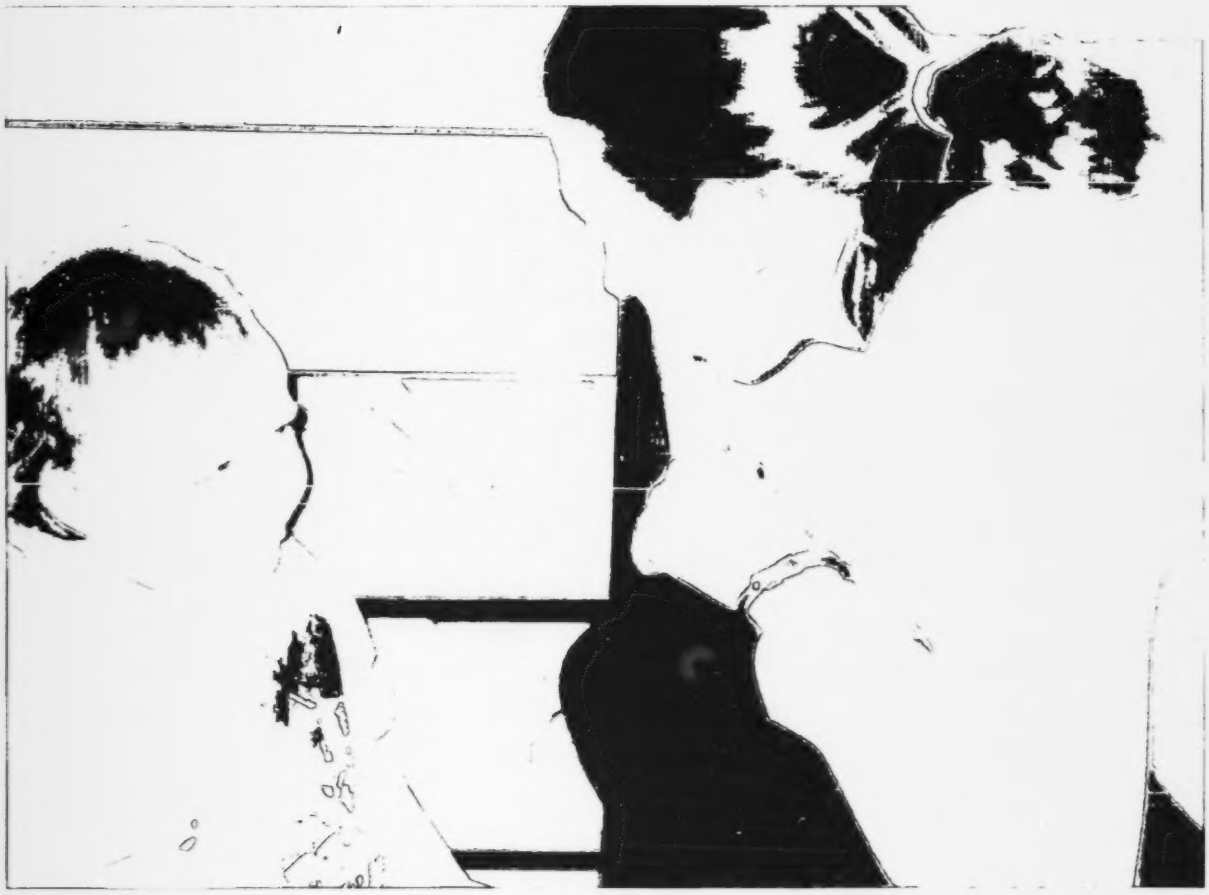
Peu importe les facteurs de risque qui sont présents, il ne sert à rien de blâmer ni l'enfant, ni les parents, ni soi-même. Il vaut mieux s'attaquer aux éléments de l'environnement immédiat de l'enfant sur lesquels il est possible d'exercer une influence directe et tenter de renforcer cette capacité pour déjouer le risque. En travaillant avec un enfant pendant un certain temps, on peut parvenir à l'aider à développer les compétences dont il a besoin pour bien fonctionner avec les autres. Ce que nous lui enseignons demeure implanté en lui et le protège dans une foule de circonstances.

Le comportement difficile se résorbe-t-il chez l'enfant?

Parfois oui, parfois non. Les études montrent que les enfants d'âge préscolaire qui ont des problèmes de comportement deviennent souvent des enfants difficiles à l'école, des adolescents délinquants et des adultes violents.[30] Richard Tremblay et ses collègues de l'Université de Montréal ont constaté chez 8 p. 100 des garçons d'un quartier défavorisé un comportement très agressif physiquement, chaque année, de la maternelle à la sixième année. Par contre, ils ont aussi constaté qu'il y en avait 16 p. 100 chez qui le comportement agressif à la maternelle s'était résorbé en sixième année. Les garçons compétents sur le plan social avaient moins tendance à demeurer agressifs.[31]

Qu'arrive-t-il aux enfants dont le comportement difficile persiste?

Ils ont une piètre estime d'eux-mêmes et ils demeurent à risque élevé en ce qui concerne un nombre prodigieux de problèmes. Leur comportement agressif, leur indifférence envers autrui et leur tendance à penser que tout le monde est contre eux[32] conduisent leurs camarades à les rejeter; sans amis, ils n'ont pas l'occasion d'acquérir les compétences sociales dont ils ont besoin. Comme il arrive souvent que leurs professeurs ne les aiment pas non plus et qu'il leur est difficile de résoudre des problèmes, ils ne réussissent pas bien à l'école et ont tendance à répéter une année ou à être cloisonnés dans une classe spéciale.[33] Tout ceci augmente leur risque de devenir délinquants, de se joindre à des bandes, de consommer des substances toxiques et d'avoir des problèmes psychiatriques. À l'âge adulte, ils auront plus tendance à commettre des crimes violents.[34] Les garçons risquent de devenir des batteurs de femmes et de nouvelles recherches révèlent que les filles courent le risque de devenir enceintes jeunes et d'élever seules leur famille, sans les compétences parentales voulues, produisant ainsi la prochaine génération d'enfants présentant des problèmes de comportement.[35]



Quel rôle le cerveau joue-t-il dans ce processus?

Les neuroscientifiques ont découvert récemment que l'expérience en bas âge – spécialement durant les trois premières années de la vie – influe sur les connexions qui s'établissent dans le cerveau. Chaque expérience, positive et négative, produit un effet.

L'enfant naît avec 100 milliards de cellules cérébrales, mais seulement une faible proportion d'entre elles sont connectées. Au cours de l'interaction avec l'environnement – en mangeant, en pleurant, en gazouillant, en regardant et en écoutant ses parents et ses intervenantes – les cellules cérébrales de l'enfant envoient et reçoivent des signaux, si bien qu'à l'âge de trois ans, les connexions dans le cerveau sont au nombre de 1 000 trillions. Les connexions utilisées fréquemment sont renforcées tandis que les autres dégénèrent. Ces connexions ou réseaux forment le tissu permanent du cerveau et sont responsables de la réflexion, de l'apprentissage et du comportement, tant dans l'enfance qu'à l'âge adulte.[36] C'est, au bout du compte, le point de convergence de la biologie et de l'environnement, de la nature et de la culture.

Il y a des périodes critiques au cours desquelles chacun des systèmes du cerveau se développe. Par exemple, si le cerveau n'est pas exposé à une stimulation visuelle au cours des deux ou trois premières années, l'enfant n'aura jamais une vision normale.[37] En stimulant différentes zones du cerveau, les soins que reçoit l'enfant influent, suivant leur qualité, sur sa capacité d'apprendre, de ressentir de l'empathie et de contrôler ses émotions et son comportement.[38]

Quel est le meilleur moment d'essayer de changer le comportement de l'enfant?

Bien qu'il soit prouvé hors de tout doute que les gens peuvent continuer à se développer tout au long de leur vie, notre capacité de changement atteint son point culminant au cours des dix premières années de la vie, et surtout au cours des trois premières années.[39] Après cela, il devient de plus en plus difficile de modifier des modes de comportement ancrés. Les enfants qui ont des problèmes de comportement ont tendance à se laisser emporter dans une spirale descendante où le risque s'accroît constamment.[40]

Mais il est possible de freiner cette descente. Si nous agissons tôt et de façon intensive, nous pouvons accroître la capacité de résistance des enfants, diminuer le risque, rehausser leur estime de soi et les aider à adopter des comportements socialement acceptables – ce qui aura pour effet de créer de nouveaux réseaux dans leur cerveau qui leur seront d'une grande utilité dans les années à venir.[41] Étant donné que les comportements difficiles sont très persistants, il est d'une importance cruciale de continuer à soutenir ces enfants pour s'assurer qu'ils se maintiennent dans la voie de l'amélioration.[42]

Vaut-il mieux cloisonner les enfants ayant des problèmes de comportement dans un environnement distinct?

En général, non, quoique tout dépend évidemment des besoins de chaque enfant. Pour apprendre à vivre en société, il faut être en société. Les enfants qui ont un problème de comportement ont désespérément besoin d'acquérir des compétences sociales qui les protégeront plus tard dans la vie. Leurs camarades qui sont compétents socialement peuvent leur servir de modèle et d'élan dans la poursuite quotidienne de leurs efforts en vue de mieux se comporter. Ce sont les meilleurs professeurs qui soient (dans la mesure, évidemment, où il y a suffisamment d'adultes adéquatement formés autour d'eux pour les soutenir dans leur tâche).[43]

Les autres enfants apprennent, eux aussi. Ils apprennent à aider un ami, à se défendre, à ne pas devenir des victimes. Par-dessus tout, ils apprennent que les gens sont différents et que chaque être humain a une valeur en soi.

II : Les stratégies

Rien de ce que j'ai appris lors de ma formation et durant toutes mes années d'expérience ne semble fonctionner avec cet enfant-là!

C'est du moins ce que vous croyez par moments. Mais il est fort possible, en réalité, que lorsqu'André assène à Liane un coup de poing au ventre sans raison apparente, vous en perdez subitement votre latin. Plutôt que de laisser la panique s'emparer de vous, faites appel à vos habiletés. Puis concentrez-vous sur le moyen de les ajuster aux circonstances et d'en acquérir de nouvelles.

Les bienfaits d'une saine relation

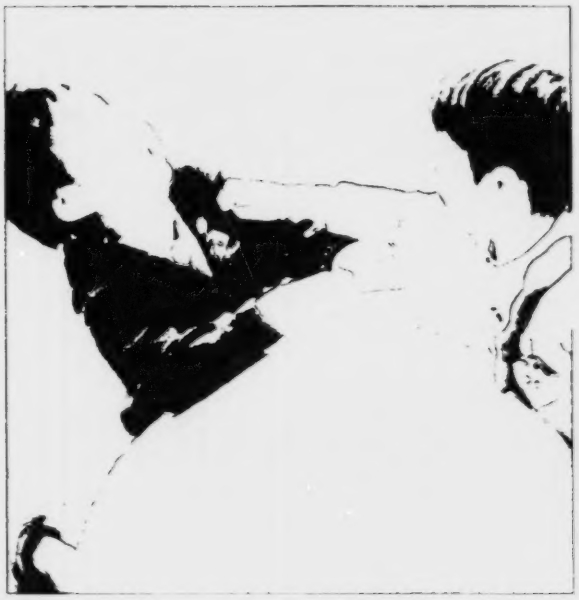
Votre relation avec les enfants est l'outil le plus puissant que vous ayez en main. En prenant soin d'eux, vous apprenez à les connaître à fond : leur tempérament, leur niveau de développement, leur habileté au jeu, leur famille, leur culture. Vous savez ce qui leur plaît, leur fait peur et les frustre, ce qui les attriste et les met en colère. Ils s'épanouissent et leur estime d'eux-mêmes grandit parce que vous les connaissez bien, les traitez avec respect et honnêteté et parce que vous faites en sorte qu'ils se sentent des êtres spéciaux et importants.

La recherche actuelle indique que l'interaction sociale quotidienne, celle qui va de soi, constitue le fondement de l'image de soi, des attitudes, des valeurs et des modes de comportement que développe l'enfant. [44]

« Qui es-tu? » dit la chenille

Cette relation cruciale peut s'altérer lorsque surgit un problème de comportement. Il faut énormément de sollicitude, de patience et d'ingéniosité pour ne pas s'arrêter au comportement, mais pour le distinguer de l'enfant et entrer en contact avec la vraie personne qui se camoufle derrière les apparences.

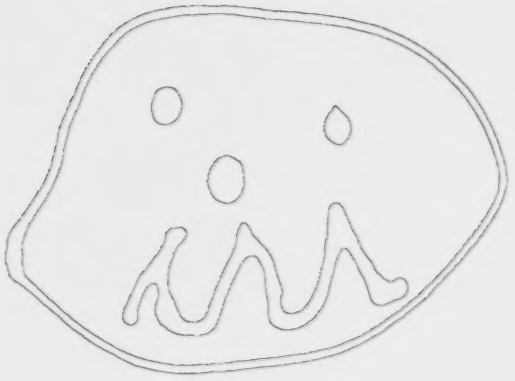
C'est pourquoi il vous faut examiner de près la partenaire dans cette relation : vous-même.



Comme tout être humain, vous êtes munie d'un lourd bagage émotif. Normalement vous pouvez le porter, mais l'enfant au comportement difficile a le don de mettre le doigt sur des problèmes non résolus dans votre vie, si bien que vous êtes sur la défensive et stressée alors qu'il vous faudrait demeurer rationnelle et maîtresse de la situation.

Ces émotions qui vous assaillent ne signifient pas que vous faites mal votre travail. Au contraire, elles sont pour vous une occasion d'apprentissage, un avertissement de ce qui fait vibrer vos cordes sensibles. Les enfants reçoivent des signaux de vous à longueur de journée, et toute réaction forte de votre part risque de les effrayer et d'entraver leur apprentissage. Il est important de leur montrer que vous êtes capable d'accepter, de maîtriser et d'exprimer vos émotions d'une façon directe et non agressive; et il est important de leur montrer que vous n'avez pas peur de leurs émotions intenses et que vous n'allez pas les punir, les menacer ou vous éloigner d'eux pour autant.[45]

Or, c'est impossible d'y arriver si vous êtes déstabilisée vous-même. Il n'est pas nécessaire que vous pratiquiez la méditation transcendantale, mais il se peut que vous deviez consciemment faire un effort pour prendre du recul, respirer profondément, compter jusqu'à cinq ou vous imaginer quelque part ailleurs. Si une de vos collègues a plus de facilité que vous à entrer en relation avec un enfant au comportement difficile, observez-la, parlez-lui de ce qu'elle fait et essayez de l'imiter. Demandez-vous : « Qu'est-ce que Louise ferait dans pareille situation? » Si vous êtes capable de demeurer suffisamment calme pour répondre comme il faut à cette question, l'enfant se sentira davantage en sécurité et son comportement difficile diminuera sans doute.



Est-il très important de prévenir les comportements difficiles?

Extrêmement important. Beaucoup d'enfants ont des comportements difficiles pendant des années parce qu'ils ne savent pas comment agir autrement, de sorte que ce comportement devient fermement ancré en eux. Pour briser le cycle, il faut qu'ils cessent d'agir ainsi pendant très longtemps. Même si un mois de bonne tenue constitue un bon départ, il en faut davantage pour effacer trois ans de mauvaises habitudes. Plus nous aidons les enfants à s'abstenir de faire usage de comportements inappropriés, moins ils apprennent à y recourir – et moins cette façon d'être s'incruste dans leur cerveau.[46] Si vous êtes capable de détecter le genre de situation qui crée un problème pour l'enfant, l'empêcher de se produire et rappeler à l'enfant ce qu'il doit faire au lieu d'attendre qu'il commette une erreur, vous pouvez créer une nouvelle habitude chez lui : l'enfant commence à ressentir les bienfaits d'un comportement adéquat, se sent bien dans sa peau et rêve de retrouver cette sensation à nouveau. Comme le dit le vieil adage, mieux vaut prévenir que guérir.

Mais il arrive qu'on ne sache pas d'où viennent les comportements difficiles

C'est vrai, mais c'est habituellement parce qu'un comportement qui dépasse les bornes comme cracher, par exemple, retient davantage notre attention que des signes subtils comme se tourner une mèche de cheveux entre les doigts. Après coup, on s'aperçoit qu'il y avait bel et bien des signes avant-coureurs.

Heureusement, il y a de nombreuses façons d'intervenir tôt : nous pouvons modifier l'environnement physique, le programme, le contexte social, changer notre façon de nous comporter avec l'enfant et regarder la situation du point de vue de l'enfant.

L'environnement physique

Selon la façon dont il est aménagé, l'environnement physique peut donner lieu à un comportement agressif ou au contraire, convivial.

- Trop de gens quelque part – des enfants, du personnel, des bénévoles, des parents – engendre frustration et agressivité. Limitez et surveillez le nombre d'enfants qui peuvent jouer à chaque endroit, selon la superficie des lieux, l'activité choisie, le matériel disponible et la dynamique qui existe entre les enfants.

- Un espace trop ouvert donne l'envie de courir et de se lancer à la poursuite des autres et engendre le chaos. Utilisez des étagères basses pour diviser de grands espaces et créer des aires de jeu peu encombrées et bien organisées ayant des fonctions différentes comme le jeu de rôles, la lecture ou le jeu de sable ou d'eau. Créez des passages bien définis entre chaque aire et prévoyez deux entrées pour chacune de façon à ce que les enfants à l'intérieur aient tendance à en accueillir d'autres.[47] (Surveillez avec vigilance les endroits où les enfants font du jeu de rôles, travaillent le bois et jouent avec des blocs, car la recherche nous enseigne que ce sont durant ces activités que les comportements agressifs se manifestent le plus souvent.[48]) Regroupez les meubles et le matériel afin d'encourager les enfants à jouer ensemble. Assis face à face à une petite table, deux enfants peuvent avoir chacun leur propre espace tout en partageant les crayons à colorier ou la colle déposés au milieu.[49]

- Trop de bruit ou une musique forte nuit à la concentration, surtout pour les enfants atteints du trouble du déficit de l'attention, du syndrome d'alcoolisme foetal ou d'une déficience auditive. Certains enfants trouvent difficile aussi de supporter des odeurs fortes, un éclairage phosphorescent ou des couleurs éclatantes. Abaissez le niveau de stimulation en ne mettant rien sur une partie du mur, en éteignant la musique et en rangeant une partie des jouets.

- Trop de choix ou trop de jouets crée de la confusion – mais trop peu représente une source de conflits. Pour résoudre ce dilemme, utilisez votre jugement. Il vaut mieux mettre à la disposition des très jeunes enfants plusieurs exemplaires des mêmes jouets. Les enfants plus âgés peuvent partager jusqu'à un certain point. Vous pouvez tenter de distribuer plusieurs doubles du même jouet au début de l'année et les remplacer graduellement par du matériel qui complète l'usage des autres jouets de votre collection. Mettez-y de la variété de façon à ce que les enfants y trouvent tous leur compte, peu importe leurs intérêts, leur culture et leur niveau de développement. (L'expérience tactile que procure le sable et la pâte à modeler convient bien aux enfants qui ont du mal à partager.) L'espace de rangement devrait être bien organisé, et les objets bien étiquetés et disposés au niveau des enfants de façon à qu'ils puissent les atteindre sans votre aide.

- Les jeux compétitifs, les jouets violents et les jeux de rôles violents (mettant en vedette des super héros) incitent les enfants à se comporter de façon agressive.[50]

Le programme

L'enfant qui a un problème de comportement nous pousse à revoir notre horaire et notre programme. Si Maria s'entête à pincer les autres pendant qu'on regarde une vidéo un jour de pluie, offrez aux enfants le choix d'aller faire un casse-tête ailleurs ou mettez autre chose au programme ce jour-là. En organisant une activité, pensez non seulement à l'habileté que vous voulez stimuler mais aussi au comportement que vous cherchez à encourager.

Efforcez-vous en particulier de réduire le plus possible le nombre de périodes de transition et le temps d'attente où se manifestent infailliblement les problèmes de comportement.[51]

- Les enfants se sentent plus à l'aise lorsqu'ils savent à quoi s'attendre. Si vous les prévenez quelques minutes à l'avance de la prochaine étape au programme, ils peuvent finir ce qu'ils ont commencé et se préparer en vue de l'activité suivante.

- Affichez un horaire à l'aide d'images pour les aider à comprendre. Si l'horaire change, avertissez les enfants à l'avance et replacez les images dans le bon ordre.

- Rendez la période de transition agréable. Chantez une chanson. Devenez des souris, des robots, des grenouilles, des avions.

- Devenez le partenaire de l'enfant qui a tendance à perdre le contrôle durant les périodes de transition.

- Préparez votre matériel pour l'activité suivante avant que les enfants n'arrivent.

La période du cercle et l'heure du conte font aussi fréquemment problème. Il n'est pas nécessaire de les éliminer (quoique si la moitié de votre groupe n'arrive pas à tenir en place, votre existence en serait drôlement facilitée!), mais il serait bon de vous demander si elles durent trop longtemps, si elles sont assez intéressantes et variées et si les enfants ont assez d'occasions d'y participer activement. Si vous avez un enfant qui est très agité, laissez tout le groupe s'asseoir sur des ballons. Si vous avez dans votre groupe un enfant qui se laisse facilement distraire, asseyez-le face à vous et dos aux portes et aux fenêtres. Vous pourriez même permettre à l'enfant de jouer tranquillement à l'extérieur du cercle s'il en fait la demande de façon appropriée.

Les enfants qui ont du mal à ne pas bouger durant les activités tranquilles pourraient travailler debout ou aller chercher le matériel pour les autres; les enfants qui finissent avant les autres pourraient faire du travail additionnel ou aider leurs camarades. Aménagez les lieux de façon à ce que les enfants puissent travailler en petits groupes ou à des coins d'activités où ils n'ont pas à attendre aussi longtemps leur tour.[52]

Les enfants ont besoin de longues périodes de jeu ininterrompu pour alimenter leur créativité et leur imaginaire – et pour être satisfaits (et prêts à partager et à collaborer).[53] Mais il y en a qui ont besoin de plus de structure et d'encadrement que d'autres durant le jeu libre. Planifiez soigneusement les activités et changez votre présentation, sans diminuer vos attentes. Donnez-leur un choix limité ou subdivisez les activités en plusieurs parties et dites-leur que vous allez revenir dans quelques minutes pour voir leur progrès. Plutôt que de forcer l'enfant à s'adapter au programme, aidez-le à apprendre en assouplissant le programme afin de rendre celui-ci conforme à son niveau de développement, à son tempérament et à sa culture.

Le contexte social

La façon la plus évidente de modifier le contexte social consiste à répondre aux besoins de chaque enfant. Donnez-leur des partenaires permanents et compatibles pour les périodes de transition; assignez-leur une place à table au déjeuner et au casse-croûte de façon à séparer Thomas et Chloé qui se battent toujours lorsqu'ils sont ensemble. S'il y a plus d'une éducatrice dans le groupe, répartissez les enfants en petits groupes pour éloigner ces « guerriers » et leur donner l'occasion d'apprendre au contact de leurs pairs qui se comportent mieux socialement.

Vous pourrez changer le contexte social pour tout le monde en créant des règles et des politiques. Les règles qui s'adressent aux enfants ont généralement trait à leur besoin primaire : la sécurité. Le programme Child Care plus+, de la University of Montana, fixe trois règles de base : respecter les droits d'autrui, éviter les situations dangereuses et prendre soin de l'environnement (jouets, matériel, pièces, etc.).[54]

Insérez ces règles dans vos bulletins d'informations, mettez-les bien en évidence et expliquez-en le contenu aux enfants nouvellement inscrits au programme et à leurs parents. Profitez des occasions qui se présentent naturellement et d'activités comme l'heure du conte, le jeu de marionnettes et le jeu de rôles pour aider les enfants à bien les assimiler. Évaluez-les périodiquement – si elles ne sont plus valables, changez-les ou rayez-les de votre liste.

Les adultes qui travaillent dans les services de garde doivent comprendre les règles et les principes qui les sous-tendent si on veut qu'ils les appliquent systématiquement, de la manière voulue. C'est la politique d'encadrement ou de gestion du comportement qui décrit la manière de s'y prendre. Accordez une place centrale à cette politique dans l'orientation des nouvelles éducatrices et discutez du contenu et passez-le en revue avec tout le personnel de temps à autre.

Même si les compétences sociales sont depuis longtemps jugées d'une importance capitale en éducation de la petite enfance, vous pouvez agir sur le contexte social en les enseignant comme telles. Le fait

de leur donner un statut officiel rehausse leur valeur et change l'ambiance du programme tout entier.

Apprendre à se comporter en société est un aspect extrêmement important du développement de l'enfant, un aspect dont les effets durent toute la vie. Les enfants d'âge préscolaire qui sont habiles socialement se font des amis et résolvent leurs conflits plus facilement, ils ont moins tendance à être rejetés ou victimisés et ils courent moins le risque que leurs camarades moins sociables d'être la proie d'une foule de problèmes qui empoisonnent l'existence. En d'autres mots, leurs habiletés sur le plan social les protègent.[55]

Il y a quelques années, une bibliothèque virtuelle de programmes conviviaux portant sur les compétences sociales est apparue sur le marché. Des programmes comme Second Step, élaboré à Seattle par le Committee for Children, sans but lucratif, enseigne l'empathie, le contrôle des impulsions, la gestion de la colère et la résolution de problèmes à l'aide d'outils concrets comme des photos, des marionnettes, des histoires, des poupées et des accessoires, en plus des jeux de rôles et des mises en situation. (Voir les Ressources, page 39.)

Comme pour tout le reste, vous devez tenir compte du niveau de développement des enfants à qui vous enseignez ces compétences sociales. Il importe aussi de tenir compte des différences individuelles. La série de vidéos produite à Vancouver intitulée Making Friends, qui porte sur les relations entre pairs, donne d'excellentes indications sur la manière d'évaluer et d'améliorer les compétences de l'enfant. (Voir les Ressources, page 39.)

Lorsque vous présentez une activité qui porte sur les compétences sociales, souvenez-vous que vous servez d'exemple aux enfants et appliquez-vous à être le plus sociable possible. S'il y a des enfants qui ne veulent pas participer à l'activité, utilisez leurs animaux en peluche pour susciter leur intérêt ou laissez-les écouter de la table où ils modèlent de la pâte. Faites usage d'incidents réels que vous transformerez en utilisant des marionnettes, des dessins ou des livres, en faisant un jeu de rôles et en causant. Cette façon impersonnelle de procéder fait en sorte que personne ne se sent visé et que tout le monde acquiert des compétences qui s'avéreront utiles, le moment venu.

Ces outils permettent aux enfants de comprendre ce qu'ils ressentent et de s'exercer à dire et à faire ce qu'il faut dans leurs interactions avec leurs camarades. Lorsqu'ils appliquent ce qu'ils ont appris dans des situations réelles, votre travail consiste à être très attentive et à les encadrer, à leur donner la réplique et des marques d'encouragement pour vous assurer qu'ils obtiennent les résultats voulus.

Les crises de colère de Simon faisaient peur aux autres enfants, mais après qu'il a été question de ces émotions en groupe et qu'on les a incarnées dans des marionnettes, Simon a essayé d'utiliser des mots plutôt que ses poings. Avec l'aide de l'enseignante, les autres enfants ont compris à quel point c'était difficile pour lui et ont voulu lui donner un coup de pouce. Ils l'ont davantage accueilli parmi eux si bien que ses compétences sociales et son estime de soi se sont améliorés.

Comment puis-je changer ma manière d'agir avec les enfants?

Changer sa manière d'agir avec les enfants est le plus gros défi de tous, qu'il est essentiel néanmoins d'affronter. Comme le fait remarquer le psychologue Kevin Leman : [traduction] « Il est impossible de changer le comportement d'autrui. On ne peut que changer le sien et si on fait un effort véritable pour y parvenir, les choses les plus étranges se produisent. Les gens autour de soi commencent à se comporter de la façon dont on l'avait espéré. »[56]

Le cours WEVAS (Working Effectively with Violent and Aggressive Students), rédigé par les psychologues du Manitoba Neil Butchard et Robert Spencler[57] (voir les Ressources, page 39) nous enseigne que, pour prévenir les comportements difficiles, il faut porter attention aux tout premiers signes que sont l'anxiété et l'agitation.

Lorsque les enfants se sentent compétents – que leur esprit, leur corps et leurs émotions sont synchronisés et fonctionnent bien – ils sont disposés à apprendre. Mais cet état peut disparaître à tout moment. L'anxiété est une sorte de système d'alarme qui indique que quelque chose ne va pas et que si ça continue, l'agitation, l'agressivité et même la violence vont prendre le dessus. Plus on peut arrêter cette chute dans le vide tôt, mieux c'est.

Les signes d'anxiété sont subtils et diffèrent d'un enfant à l'autre. Le visage de Diane tourne au rose tandis que celui d'Anne pâlit; Philippe suce son pouce et Paul gémit. C'est là où votre étroite relation avec l'enfant devient importante. Lorsque Diane rougit, vous savez qu'elle est anxieuse et vous réagissez de la façon ouverte, attentive et compréhensive que l'on désigne, dans le programme WEVAS, du nom de « communication ouverte ». En voici des exemples :

- Utilisez le langage corporel – souriez, faites un signe affirmatif de la tête, touchez, caressez.
- Écoutez attentivement : les questions « qui » ,« quoi », « où » et « quand » aident l'enfant à dire ce qui la préoccupe.
- Demandez à l'enfant : « Est-ce que je peux t'aider? » ou encore « Est-ce que Miranda peut jouer avec toi? » « Veux-tu t'asseoir avec moi pendant un certain temps? » (Si l'enfant ne répond pas verbalement, respectez son silence.)
- Faites preuve d'empathie en répétant ce que l'enfant vous dit et en paraphrasant ses paroles.
- Reformulez sa pensée sous un jour favorable si vous pouvez le faire en toute honnêteté (« Tu apprends quelque chose de totalement nouveau »).
- Répondez au besoin qui se cache sous les paroles de l'enfant.

Si on ne réagit pas aux signes d'anxiété que donnent les enfants et si notre communication ouverte ne fonctionne pas, il y a un risque d'escalade. Leurs réactions prennent de l'ampleur, ils bouleversent les

Signes avant-coureurs

Il est possible de prévenir les comportements difficiles si l'on remarque leur première manifestation, l'anxiété. Les signes varient d'un enfant à l'autre. En connaissant bien Claire et en l'observant de près, vous pouvez remarquer ces signes, et d'autres encore, qui indiquent la manière dont elle se sent (fâchée, triste, irritable, maussade, instable, apeurée, frustrée, inquiète, mêlée, en état de panique, etc.) :

Signes physiologiques : pleurer, uriner, serrer les dents, pâlir, devenir rigide, respirer de façon saccadée, transpirer, s'agiter, vomir

Signes comportementaux : baisser les yeux, se retirer, se tourner une mèche de cheveux, sucer son pouce, sucer ses cheveux, sucer ses vêtements, amasser des réserves, s'accrocher, se ronger les ongles, se plaindre, faire du bruit, garder le silence, crier, se masturber, afficher un petit sourire narquois, rigoler

autres enfants et ils semblent être en perte de contrôle – Philippe se suce le pouce de plus en plus fort en signe d'agitation. Les premières phases de l'agitation exigent une « réaction pédagogique » au cours de laquelle vous exprimez clairement vos attentes : « Éric et Jean, pendant la période du repas, nous restons assis à la table. »

S'ils ne suivent pas vos instructions, il vous faudra peut-être avoir une « réaction restrictive » qui les aidera à réfléchir en leur donnant un choix et en leur fixant des limites claires : « Éric et Jean, vous décidez : ou vous pouvez vous asseoir ensemble ou vous vous assoyez à des tables différentes. »

Le premier principe qui sous-tend ces deux manières d'agir consiste à être positive : dites à l'enfant ce qu'il doit faire et non pas ce qu'il ne doit pas faire. En d'autres mots, essayez d'éliminer les mots « arrête », « ne fais pas ça » et « non » de votre vocabulaire (sauf pour assurer la sécurité de l'enfant en cas d'urgence). Remplacez vos paroles négatives par des paroles positives, respectueuses et non menaçantes, du genre « marche dans le couloir s'il-te-plaît ».

Pendant que vous y êtes, débarrassez-vous aussi des expressions « j'ai besoin que tu... » et « tu as besoin de... » Les enfants ne se préoccupent pas de vos besoins et c'est présomptueux de leur dire ce dont ils ont besoin. Vous vous faites mieux comprendre lorsque vous parlez sans détour. Éliminez aussi la question : « Pourquoi as-tu fait ça? » L'enfant n'en a aucune idée.

Imposer des limites aide l'enfant en état d'agitation à réfléchir à ce qu'il fait d'une façon rationnelle. Vous lui rappelez qu'il a le choix, que sa décision lui appartient et qu'elle entraîne des conséquences. Voici des suggestions de méthodes efficaces quand vient le moment de fixer des limites :

- Pensez à ce que vous allez dire et soyez brève et précise.
- Énoncez l'aspect positif d'abord.
- Utilisez un ton calme et des mots non menaçants.
- Donnez le choix à l'enfant de façon à ce qu'il ait le contrôle de la situation.
- Assurez-vous de faire observer le choix qu'il fera.
- Indiquez-lui dès le départ quelles seront les conséquences de son choix; elles doivent être justes et raisonnables.
- Utilisez un langage qui donne du pouvoir à l'enfant : « Je sais que tu peux jouer avec ce jouet tranquillement ».
- Fixez les limites en fonction des valeurs partagées par l'ensemble du groupe (par exemple : tout le monde devrait être en sécurité). Aidez les enfants à découvrir ces valeurs en en parlant ensemble.
- Donnez l'exemple du comportement auquel vous vous attendez. Si l'enfant doit s'asseoir sur une chaise pour manger, il est préférable de faire la même chose.
- N'imposez de limites qu'une seule fois. Le choix de l'enfant vous indiquera ce que vous devrez faire par la suite.
- Laissez à l'enfant le temps de réfléchir à ce qu'il veut faire.
- Faites le suivi une fois que vous avez imposé une limite.
- Soyez constante. La limite est plus claire lorsque les intervenantes s'entendent sur le moment, la circonstance et la manière de l'appliquer.
- Permettez à l'enfant de sauver son honneur. S'il fait ce que vous lui demandez, ne tenez pas compte de son air renfrogné ou du fait qu'il agit à contre-coeur.
- Accordez de l'importance aux sentiments de l'enfant : « Je sais que ça te semble injuste. On en parlera plus tard. » Lorsque l'enfant redevient rationnel, tenez votre promesse d'en parler.
- Soyez respectueuse envers l'enfant et vous-même.

Même si l'enfant se comporte exactement de la même manière le lendemain (et le surlendemain), ne perdez pas confiance. Toute nouvelle situation engendre des problèmes d'un nouvel ordre. Si l'enfant a encore besoin de vos instructions, donnez-les sans colère ni ressentiment. La répétition est normale et essentielle – il est jeune, il oublie et il a besoin de se faire la main.

Le monde vu à travers le regard de l'enfant

Vous pouvez aussi désamorcer le comportement difficile en essayant de comprendre ce que l'enfant en retire. Entrez dans la profession avec un habit de détective. Formez, avec toutes les personnes qui travaillent avec l'enfant, une équipe de limiers chargés de dénouer l'intrigue. Heureusement, l'enfant donne une foule d'indices. La formule consiste à se mettre dans ses souliers.[58]

Chaque comportement difficile peut être vu comme la solution de l'enfant à un problème[59] et comme une forme de communication. Ces idées remontent à Platon, qui a fait remarquer que les cris de l'enfant exercent une fonction : obtenir qu'on s'occupe de lui.[60]

C'est là le principe de base de l'évaluation fonctionnelle, une méthode que les psychologues de l'école behavioriste ont élaborée au début des années 80 dans leur travail auprès des personnes ayant des déficiences développementales. En raison du succès de l'évaluation fonctionnelle, on l'exige souvent maintenant aux États-Unis lorsque le comportement est dangereux ou nuit à l'apprentissage.[61]

L'évaluation fonctionnelle est un outil merveilleux à utiliser avec les enfants qui ont des problèmes de comportement.[62] Vous vous souvenez à quel point le comportement d'André semblait arbitraire? En réalité, un tel comportement n'est pas réellement arbitraire. L'évaluation fonctionnelle aide à comprendre la raison pour laquelle il se produit à un moment et à un endroit particuliers,[63] ainsi que la fonction (ou les fonctions) qu'il remplit pour l'enfant.[64] Si le comportement est inacceptable, la fonction, elle, l'est rarement. Quand on comprend la fonction, on peut concevoir une stratégie pour aider l'enfant à atteindre son but par des moyens acceptables.

Comment puis-je savoir quelle fonction vise à remplir le comportement?

L'évaluation fonctionnelle exige que nous jetions un regard spécial sur l'environnement ordinaire. Lorsque vous étiez en formation, vous appeliez probablement cette méthode d'analyse ACC (A-B-C en anglais), ou rapport anecdotique.[65]

A est mis pour antécédents – les événements qui ont lieu avant que ne se produise le problème de comportement et qui semblent le déclencher. Les écrits sur le sujet mentionnent les demandes, les exigences, les tâches difficiles, les transitions, les interruptions et le fait d'être laissé seul.[66] La manière d'agir des camarades peut jouer le rôle d'antécédents aussi – se moquer, bousculer, se montrer supérieur, s'approcher trop près ou rejeter l'autre.

Il est souvent difficile de faire la distinction entre les antécédents et ce qui y est relié de façon plus distante – ce qu'on nomme le « contexte » – qui précède les antécédents ou coïncide avec eux. Le contexte rend l'enfant plus susceptible de réagir aux antécédents en affichant un comportement difficile.[67] Le nombre d'enfants dans le groupe, l'aménagement de la pièce, le niveau de bruit, le genre d'activités et l'heure du jour peuvent tous faire partie du contexte. L'état physique ou émotif de l'enfant aussi – avoir faim; être fatigué ou malade; ou se voir refuser d'apporter un jouet favori au programme de ressources. Il est souvent difficile, voire impossible, de mettre le doigt sur le contexte sans avoir des renseignements de quelqu'un d'autre – comme la mère, qui fait remarquer que la journée a très mal commencé à la maison. Il peut aussi être impossible de changer ce contexte. (Souvenez-vous qu'il y a aussi des antécédents et un contexte favorables, qui entraînent des comportements appropriés!)

Le premier des deux C désigne le comportement, que l'on décrit d'une façon claire et précise afin de permettre à chacun de le reconnaître (on ne dira pas, par exemple, de Samantha qu'elle est « agressive » mais qu'elle « donne des coups de pied aux autres »).

Le deuxième C est mis pour conséquences – c'est-à-dire ce qui arrive après la manifestation du comportement difficile. Est-ce que vous tournez le dos à Samantha, la réprimandez, la placez à vos côtés, la regardez dans les yeux ou la redirigez au jeu de sable? Est-ce que Jean-Marc rigole? Samantha a-t-elle finalement le tricycle d'Antoine? Tout ceci peut donner envie à Samantha de continuer à donner des coups de pied.

Ensemble, les trois éléments (ACC) et le contexte vous indiquent la fonction du comportement difficile. L'évaluation fonctionnelle postule qu'il peut y avoir trois fonctions possibles :

- L'enfant obtient quelque chose (l'attention d'un adulte ou d'un copain, l'accès à un objet ou à une activité). Que vous la réprimandiez ou la preniez sur vos genoux, Samantha obtient votre attention.

- L'enfant évite quelque chose ou réussit à s'échapper (des demandes désagréables, des tâches difficiles, des activités ou des contacts indésirables). René, qui est malhabile dans les activités motrices globales, pousse ses camarades de classe dans le gymnase. L'éducatrice l'oblige à se ranger sur le côté – il n'est pas obligé de faire des culbutes ou de jouer à la balle.

- L'enfant change le niveau de stimulation (chacun d'entre nous essayons de maintenir la stimulation à un niveau agréable et réagissons quand nous en avons trop ou trop peu).[68] Trop stimulée par l'étroitesse du vestiaire et la foule qui s'y trouve, Éloïse pousse son voisin si fort que tout le monde entend le bruit de sa tête contre le mur, et le silence se fait dans la pièce.

Comment puis-je obtenir les renseignements dont j'ai besoin pour faire une évaluation fonctionnelle?

Pour émettre une hypothèse – une théorie provisoire – concernant la fonction du comportement difficile, il vous faudra des données à jour et précises, provenant de préférence de plus d'une source.[69] Lorsque tous les gens qui travaillent avec l'enfant participent à cette recherche, il est plus facile de trouver une solution. Commencez par une séance de remue-méninges qui feront remonter des souvenirs à la mémoire des gens et qui stimuleront leur réflexion et continuez à provoquer des rencontres et des échanges d'idées le plus souvent possible. Le travail

d'équipe et la constance sont des éléments très importants lorsqu'on tente d'analyser les comportements difficiles.

Certains renseignements sont sans doute dans vos registres de santé, vos rapports d'incidents, votre journal de bord et vos dossiers – comme le plan de gestion du comportement d'Élisabeth l'an dernier : a-t-il bien ou mal fonctionné?

Parlez aux parents. Expliquez-leur ce que vous faites et demandez-leur s'ils seraient prêts à vous rencontrer pour vous faire part de tout ce qu'ils savent et perçoivent. Vous pouvez également interroger les gens qui ont travaillé avec l'enfant dans le passé, y compris vous-même et des membres de votre équipe, soit individuellement ou en groupe.[70] Empruntez les questions à des questionnaires déjà établis (voir les Ressources, page 39) ou formulez-les vous-même. L'idée consiste à regrouper de façon systématique vos informations.

Posez des questions au sujet des ACC et du contexte. Dans quelles circonstances se produit presque toujours le comportement difficile de l'enfant et dans quelles circonstances n'apparaît-il jamais?[71] Qu'est-ce que l'enfant retire de son comportement difficile? Quand se comporte-t-il comme il faut?[72] Il vous faudra savoir ce qui lui convient, s'il se sent à l'aise dans un milieu structuré ou en petit groupe, quels sont ses talents. Ce savoir vous guidera dans la préparation d'un plan d'intervention.

La façon de se renseigner au sujet du comportement d'un enfant consiste sans aucun doute à l'observer et à recueillir des données à son sujet.[73] Impossible lorsque vous travaillez avec des enfants? Soit! Mais plus vous essaierez, plus la tâche vous semblera facile. Comme le grand receveur au base-ball chez les Yankees de New York, Yogi Berra, l'a dit un jour : « On peut noter beaucoup de choses juste en observant. »

Il y a deux raisons pour observer. La première est traditionnelle : avec des données, vous pouvez évaluer le changement de façon fiable. La seconde vous permet d'établir le rapport qu'il y a entre l'environnement et le comportement difficile.[74]

Si vous utilisez une caméra vidéo assez souvent en présence des enfants pour qu'ils se sentent à l'aise d'être filmés, vous pouvez observer leur comportement de cette façon. Vous pouvez aussi demander à la directrice de votre programme qu'une collègue observe votre groupe ou qu'elle l'observe elle-même ou fasse venir une consultante. Les gens de l'extérieur peuvent toutefois vous rendre nerveuse, distraire les enfants et modifier l'environnement. C'est vous, les personnes qui passez du temps avec les enfants, qui sont en fait les mieux placées pour recueillir les données.[75]

Créez un tableau dans lequel vous inscrirez le nom de l'enfant, la date, l'heure et l'endroit et sur lequel vous prévoirez un espace pour noter les ACC et le contexte, un espace pour votre hypothèse au sujet de la fonction du comportement difficile et un espace pour les comportements appropriés. (Voir en annexe un exemple de tableau.)

Au cours de l'exécution du programme, au moment où vous êtes en interaction avec les enfants, gardez l'oeil ouvert et prêtez une oreille attentive. C'est à ce moment-là que se produit le vrai travail d'observation : portez attention à ce qui s'est produit juste avant le comportement difficile, qui était aux alentours et ce qui est arrivé par la suite.[76] Quand vous avez un moment de libre (au déjeuner, durant la sieste, à la fin de la journée), notez vos observations pour ne pas les perdre ou les emmêler. Écrivez directement sur le tableau (vous pouvez le mettre sur une planchette à pince dans un endroit pratique), ou utilisez des fiches ou des autocollants qui se glissent dans la poche et recopiez vos notes plus tard. Les autres personnes qui travaillent avec l'enfant devraient noter leurs impressions, elles aussi. Mettez leurs initiales à côté de leurs commentaires de façon à en retracer l'origine.

Recueillez des données jusqu'à ce qu'un scénario clair apparaisse et que vous sachiez si votre hypothèse est valable ou non ou si d'autres hypothèses se dégagent de vos observations. Il faut habituellement, pour en arriver là, noter de 15 à 20 incidents à l'intérieur de deux à cinq jours.[77] Si vous avez fait un réel effort et que les choses ne sont pas claires, essayez de trouver une autre façon d'observer ce qui se passe ou demandez l'aide de quelqu'un d'autre.

Le plus intimidant dans ce processus n'est pas de consigner les données, mais de vous observer vous-même. Car vous ne faites pas qu'observer le comportement de l'enfant; vous observez aussi le vôtre. Le défi consiste à demeurer consciente de vos actes et à les consigner avec exactitude – sans porter de jugement.

Que dois-je faire avec toutes ces données?

Rassemblez l'équipe encore une fois pour une autre séance de remue-méninges. Il est temps de faire un plan!

En examinant vos données, vous verrez probablement se dégager certaines constantes qui clarifieront votre hypothèse à propos de la fonction (ou des fonctions) du comportement.[78] Par exemple, qu'est-ce qu'André gagne à pousser Liane? Les observations de l'équipe révèlent qu'il l'attaque souvent durant la période de nettoyage et que les deux enfants aiment être les partenaires de l'éducatrice. C'est Liane qui obtient souvent cette position enviable, mais quand André la frappe, l'éducatrice met fin à la bagarre en le prenant par la main. Frapper Liane a une fonction pour André : il obtient l'attention de son éducatrice.

Une fois que vous avez découvert les fonctions possibles, l'étape suivante est de créer une stratégie pour que l'enfant atteigne le même résultat autrement. L'objectif ultime consiste à lui apprendre à obtenir ce qu'il veut en prenant des moyens adéquats.[79] Il y a trois façons d'y parvenir, et rien empêche que vous les utilisiez toutes les trois.[80]

Modifiez l'environnement de façon à ce que l'enfant n'ait pas besoin de recourir à un tel comportement.[81] Une fois de plus, la prévention est ce qu'il y a de mieux! Commencez par le contexte si vous le pouvez. La mère d'André a mentionné le fait qu'il n'a pas faim à 6 h 30 du matin. L'équipe s'aperçoit qu'il aura probablement une plus grande maîtrise de lui-même s'il mange quelque chose et décide de lui donner une bouchée quand il arrive.

L'étape suivante consiste à changer les antécédents. Pour ce faire, il faut habituellement changer l'aménagement physique des lieux ou le programme (voir p.17-18). Étant donné qu'André a de la difficulté avec le rangement, les membres de l'équipe décident de réorganiser les tablettes et de mieux indiquer où les jouets doivent être placés. En outre, elles donneront aux enfants un avertissement de trois minutes avant la fin d'une période de jeu et leur assigneront des tâches précises qu'ils sont en mesure d'accomplir. L'éducatrice veillera à donner à André une tâche qu'il aime et elle l'aidera à la terminer. Quand il aura bien fait son rangement, elle deviendra sa partenaire pour la période de transition avant le goûter si bien qu'il atteindra son but – obtenir son attention – sans frapper.

L'équipe émet l'hypothèse qu'Éloïse, qui a poussé son voisin contre le mur du vestiaire, a trop de stimulation. Elle décide qu'Éloïse devra enfiler ses vêtements d'hiver dans le corridor, où c'est paisible, non loin du regard des éducatrices et du reste du groupe, demeurés dans le vestiaire. Elle aussi atteindra son but d'être plus tranquille sans recourir au comportement indésirable. Résultat : Éloïse s'habille sans mot dire, reçoit beaucoup de renforcement positif et se sent fière d'être prête la première.

Remplacez le comportement inadéquat par un comportement approprié qui atteint le même résultat pour l'enfant plus rapidement et avec moins d'effort.[82] En montrant à André qu'il pouvait obtenir de l'attention en faisant du rangement, l'équipe lui a donné un comportement de rechange. Mais il se peut qu'il ait besoin d'encore plus d'attention. L'équipe décide de l'inciter à demander de l'aide lorsqu'il en a besoin (« si tu veux faire un casse-tête avec moi, demande-le moi ») et de lui accorder beaucoup d'attention lorsqu'il se comporte d'une façon appropriée. Parce qu'il aime les casse-tête, les éducatrices iront le rejoindre à la table de jeu où elles savent qu'elles peuvent lui donner de l'attention positive.

Changer les antécédents et trouver un comportement de rechange sont tous deux plus difficiles à faire lorsqu'on s'aperçoit que l'enfant essaie d'éviter quelque chose. Vous devrez probablement utiliser une diversité de tactiques et enseigner à l'enfant de nouvelles compétences, sociales ou physiques, même s'il n'est pas très disposé à les apprendre. L'équipe s'aperçoit qu'il est important de ne pas permettre à René d'éviter totalement de faire des activités motrices globales – un domaine dans lequel il a réellement besoin d'aide – mais décide de lui apprendre plutôt à réclamer des pauses de façon à ce qu'il ait une porte de sortie acceptable.[83]

En même temps, elle lui donnera des tâches plus faciles à faire dans le gymnase, l'encouragera dans toutes ses tentatives, s'assurera que les séances sont

très courtes et lui laissera choisir une activité d'un autre ordre lorsqu'il aura terminé.[84] Les éducatrices savent que la gymnastique lui donnera du fil à retordre pendant un bon moment et qu'elles doivent continuer à lui accorder leur soutien. Une d'entre elles se porte volontaire pour trouver des activités qui favorisent la conscience de son corps en vue d'accroître sa compétence et son estime de soi pour qu'il ait plus de plaisir à jouer et soit plus disposé à oser des gestes nouveaux.

Occupez-vous le moins possible du comportement indésirable. Vous montrerez ainsi à l'enfant que ce genre de comportement ne remplit plus sa fonction comme avant – il ne l'aide plus à obtenir ce qu'il veut.[85] Les éducatrices décident que si André refuse de contribuer au rangement des jouets, elles ne s'occuperont pas de lui et porteront attention aux enfants qui y participent. Mais aussitôt qu'il ramassera un jouet et le mettra sur la table – que ce soit pour nettoyer ou pas – elles le remercieront immédiatement de son aide.

Toutefois, il est clair qu'elles ne pourront pas fermer les yeux sur son comportement difficile si quelqu'un risque d'être blessé. Si André frappe un camarade, c'est la seconde solution qui s'impose : limiter l'attention donnée en s'occupant de la victime, en réduisant au minimum le contact visuel et le contact physique avec l'agresseur et en lui parlant le moins possible.[86] Si cette méthode ne fonctionne pas et si son comportement semble s'aggraver, elles utiliseront leur plan d'urgence en situation dangereuse. (Voir page 29.)

Après une longue discussion, il devient évident que fermer les yeux devant le comportement d'André ne produit pas le résultat escompté – et maintient le risque que d'autres enfants soient blessés. Il faudra plutôt changer les antécédents et apprendre à André des comportements de rechange.

Une fois mis en branle votre plan, les choses peuvent certes s'aggraver au départ,[87] mais elles ne devraient pas tarder à s'améliorer. Évaluez le progrès de l'enfant à une réunion d'équipe, soit en comptant les fois où s'est produit le comportement difficile (qui devraient avoir diminué), soit en remarquant les améliorations chez l'enfant comme lorsqu'il :

- prend lui-même les devants pour avoir du temps à lui;
- permet à un autre enfant de jouer avec lui;
- participe aux activités en petits groupes;
- a moins besoin du personnel;
- se fait un ami;
- demande plus souvent verbalement de l'aide ou des pauses;
- s'adapte mieux aux périodes de transition;
- ne frappe alors qu'il aurait pu le faire.[88]

Même les très petites améliorations indiquent que vous êtes sur la bonne voie.

Si vous ne constatez aucun progrès, il se peut que vous deviez revoir vos données pour formuler une nouvelle hypothèse, trouver d'autres stratégies ou vous lancer sur une piste totalement différente. L'évaluation fonctionnelle est un processus permanent et cyclique qui vous oblige à essayer constamment de nouvelles tactiques, à obtenir de nouveaux renseignements et à revoir vos stratégies.

Accentuez le positif

Beaucoup de spécialistes du domaine de la petite enfance estiment qu'encourager est plus efficace que féliciter. La raison en est, selon eux, que féliciter les enfants les pousse à faire des choses pour des raisons extrinsèques (faire plaisir à autrui) et non pour des motifs intrinsèques (se faire plaisir à soi-même ou effectuer une tâche parce qu'elle en vaut la peine).

Il peut être difficile parfois de saisir la différence entre les deux. En fait, une méta-analyse effectuée récemment révèle que féliciter accroît effectivement la motivation intrinsèque;[89] le ciel ne vous tombera donc pas sur la tête si vous y avez recours à l'occasion. Néanmoins, nous pouvons tous et toutes rendre plus efficaces nos remarques positives.

- Citer le comportement que l'on veut renforcer. (« C'est gentil de replacer le casse-tête sur sa tablette. »)
- Mentionner des caractéristiques particulières du travail de l'enfant plutôt que de s'en tenir à des généralités. (« Il y a beaucoup de brillants dans ton collage. »)
- Mettre l'accent sur le processus et non sur le produit, et laisser savoir à l'enfant que l'erreur fait partie de l'apprentissage. (« Peux-tu me montrer comment tu as fait pour que le dinosaure se tienne debout? »)
- Être sincère et directe.
- Donner des marques d'encouragement en privé, d'un ton de voix naturel.
- Éviter de comparer les enfants entre eux.
- Aider les enfants à apprécier leur propre comportement et leurs réalisations. (« Tu dois être fière de la façon dont tu as partagé les crayons avec Yvan », plutôt que de dire : « J'aime la façon dont tu. . . »)[90]

Que faire si le renforcement positif rend encore plus inacceptable le comportement de l'enfant?

Le renforcement positif est extrêmement important, mais avec certains enfants, il semble avoir un effet radicalement opposé à celui que vous cherchez à obtenir. Au premier mot gentil que vous leur dites, ils jettent les jeux par terre ou donnent un coup de pied à la personne tout près d'eux. Devant de tels agissements, il est tentant de conclure que le renforcement positif est ce qu'il y a de pire dans leur cas.

Mais c'est faux. Les enfants qui réagissent ainsi ont besoin de plus d'encouragement, non de moins. Leur comportement vous apprend qu'ils reçoivent rarement de renforcements positifs et qu'ils en sont extrêmement mal à l'aise. Si l'image négative qu'ils ont d'eux-mêmes est trop forte, ils essaieront de faire en sorte que vous les traitiez comme les autres le font – négativement – parce qu'à leurs yeux, il est impossible qu'ils soient dignes de votre appréciation.[91]

Vous remarquerez peut-être que lorsque André se comporte d'une façon appropriée, vous êtes tellement soulagée que vous avez presque envie de vous en aller sur la pointe des pieds. Vous voyez son comportement positif comme une occasion de reprendre votre souffle ou de vous occuper des autres enfants. Par contre, rien ne vous échappe lorsqu'il adopte un comportement inapproprié. Le résultat? La plupart de vos interactions avec lui sont négatives. Quand un enfant ne reçoit du matin au soir aucune marque d'attention positive, il apprend qu'il ne peut pas jouer ou se mêler aux autres. Cela nuit énormément à son estime de soi et rend la réussite difficile pour lui par la suite.

Pour combattre l'opinion négative que l'enfant a de lui-même, il faut de la volonté, de la patience et de la persévérance. Vous devez lui faire confiance, le respecter et prendre soin de lui afin qu'il apprenne à se traiter de la même manière. Chaque jour, passez un bon moment en sa compagnie, à jouer à quelque chose qu'il aime en lui disant que c'est plaisant de jouer avec lui. Associez d'autres enfants à vos jeux si vous le pouvez. Graduellement, vous accroîtrez sa zone de bien-être et l'habituerez à se sentir mieux dans sa peau et moins inquiet lorsqu'il se comporte convenablement.

Il est également impératif d'utiliser le renforcement positif lorsqu'il se comporte spontanément de façon appropriée ou même lorsqu'il cesse momentanément son comportement difficile.[92] Mais assurez-vous de bien choisir vos gestes ou vos paroles. Chez certains enfants, un enthousiasme débordant crée trop de stimulation – ils préfèrent qu'on les complimente à petites doses, plus tempérées. Le langage corporel est un mécanisme de renforcement puissant, mais beaucoup d'enfants qui ont un problème de comportement n'aiment pas qu'on les touche; faites-leur plutôt un clin d'oeil, un sourire ou un geste d'approbation, de la tête ou en levant le pouce dans leur direction. Certains enfants réagiront bien à une petite tape sur le bras, un frottement de la tête, une accolade ou simplement au fait qu'on leur tienne la main.

Est-ce juste de traiter l'enfant qui a un comportement difficile différemment des autres?

Nous sommes tous semblables et pourtant tous différents. Certains enfants ont, plus que d'autres, besoin d'un soutien personnalisé pour apprendre.[93] Ce n'est que juste de leur donner une chance. Les enfants comprennent cela très bien. Sachant que Marie a de la difficulté pendant les périodes de transition, les enfants consentent volontiers à ce que vous lui teniez toujours la main lorsqu'elle va aux toilettes ou à ce qu'elle s'asseye à côté de vous à table pour manger.

Il est facile de confondre justice et cohérence. Les mêmes règles s'appliquent à tous les enfants : blesser quelqu'un, c'est enfreindre une règle. Mais chaque enfant a des besoins différents, et chacun mérite qu'on le traite de la manière qui lui convient; il est donc normal que vous réagissiez d'une façon avec André et d'une autre avec Marie. (Si vous avez fait une évaluation fonctionnelle, vous avez déjà planifié la manière de vous y prendre – et tout le personnel agira de même; vous atteignez ainsi votre objectif de cohérence.) Dans le cas de Marie, il est bon de savoir où elle est et ce qu'elle fait à tout moment. Elle n'obtient pas d'extra, elle obtient ce dont elle a besoin. C'est juste, tant pour elle que pour les autres enfants.

Que dois-je faire lorsque l'enfant perd complètement le contrôle?

En dépit de tous nos efforts, nous nous trouvons parfois face à un enfant qui est hors de lui – selon la terminologie employée dans le programme WEVAS, qui est agressif et violent. Christian lance une chaise à l'autre bout de la pièce, refuse d'écouter et vous enfonce le talon dans les mollets quand vous essayez de le faire changer de place. Il est comme un animal affolé, pris au piège. Le problème exige une solution nouvelle – une solution qui vous permettra de travailler en toute sécurité.[94]

Votre première tâche consiste à mettre en branle votre plan d'urgence de façon à ce que Christian ne blesse plus jamais personne dans le programme. Si vous n'avez pas un tel plan, il faut en créer un dès maintenant. Pour assurer la sécurité des enfants, il faut d'abord et avant tout les éloigner du danger. Décidez où les emmener, mettez en place un système pour alerter tout le personnel (y compris un signal comme « un code rouge ») et assignez des tâches : quelqu'un pour s'occuper de Christian, quelqu'un pour s'occuper des autres enfants, quelqu'un qui enlèvera les chaises (ou les autres objets que Christian lance), quelqu'un qui parlera avec les parents lorsqu'ils arriveront sur les lieux. Une même personne peut accomplir plus d'une tâche – l'important est que chaque membre du personnel sache exactement ce qu'elle doit faire.

Si vous êtes une responsable de garde en milieu familial et que vous vous trouvez seule avec plusieurs enfants, vous pouvez rester auprès de l'enfant qui est hors de lui et demander à un enfant plus âgé d'emmener les petits dans une autre pièce où vous pouvez les voir et exercez-vous à le mettre en oeuvre quand tout va bien.

Examinez le plan périodiquement pour vous assurer de pouvoir le déclencher en un rien de temps.

BEST COPY AVAILABLE

Que faire lorsque le raisonnement ne fonctionne pas?

Étant donné que Christian est emporté par l'émotion, raisonner avec lui ne servirait à rien. Les mots semblent alimenter l'émotion comme de l'huile sur le feu. Lorsqu'il se sera calmé, vous pourrez lui parler pour l'aider à revenir à un état normal. (Il apprendra ainsi en plus qu'il peut se calmer lui-même.)

- Ne vous approchez pas trop de Christian, autant pour lui que pour vous, mais demeurez assez près pour lui montrer que vous vous occupez de lui.
- Prenez vos distances psychologiquement, et relâchez vos muscles du visage (même si vous avez un noeud dans l'estomac).
- Ne le menacez pas en vous mettant les mains sur les hanches ou en l'intimidant par votre prestance. Il ne se sentirait qu'écrasé et se mettrait sur la défensive ce qui accroîtrait la possibilité qu'il dégaine, surtout si sa réaction est causée par la peur. Plutôt que de lui faire face, tenez-vous de côté, la tête relevée, le corps détendu, les genoux légèrement pliés pour être le moins menaçante possible et lui permettre de garder sa dignité et de ne pas se sentir coincé. Maintenez votre poids sur le pied qui est le plus près de l'enfant de façon à pouvoir vous éloigner rapidement au besoin.
- N'essayez pas de le déplacer. Si vous le faites, son comportement va probablement s'aggraver. Il y a deux exceptions à cette règle : la première est lorsque les enfants se querellent et que quelqu'un risque d'être blessé. Essayez les tactiques des arbitres au hockey – attendez qu'il y ait un moment de répit dans l'action puis intervenez et séparez les enfants. La seconde exception est lorsque l'enfant est en danger – s'il court dans la rue, vous devez intervenir.
- Portez attention au contact visuel, qui est critique lorsque l'enfant est irrationnel. Bien que regarder l'enfant dans les yeux l'aide parfois à retrouver ses esprits, cela peut aussi mettre le feu aux poudres, intensifier une lutte de pouvoir ou renforcer l'enfant dans son objectif d'obtenir votre attention. Regardez Christian au niveau de ses épaules ou de sa taille. Vous pourrez ainsi détendre votre visage et garder l'esprit clair. Lorsqu'il s'est un peu calmé, remontez lentement les yeux vers les siens pour voir s'il est prêt à entrer en interaction avec vous à nouveau.
- Ne parlez pas tant qu'il n'est pas prêt à écouter. Essayez quelques mots brefs lorsqu'il est calmé.
- N'insistez pas pour que l'enfant s'excuse ou justifie son comportement difficile. Il ne sait pas pourquoi il a lancé la chaise, et lui demander de s'excuser lui donne de l'attention, l'encourage à dire des choses qu'il ne pense pas et laisse entendre qu'il n'y a rien de mal à blesser quelqu'un si on s'excuse par la suite.[95]
- Quand il s'est calmé, passez du temps en privé avec lui. Les besoins des enfants diffèrent, mais vous pourriez l'aider à parler de ses sentiments (« tu devais être pas mal en colère ») et à établir la distinction entre les sentiments et les actes (« il n'y a pas de mal à être en colère, mais il ne faut pas lancer les chaises. ») Mentionnez-lui des façons dont il aurait pu agir plus convenablement et faites-lui savoir que vous l'aimez quand même.
- Il aura besoin de votre aide pour réintégrer le groupe et s'assurer qu'il n'éclate pas, une fois de plus, aussitôt en entrant. Demeurez auprès de lui jusqu'à ce qu'il se sente à l'aise.

Qu'en est-il du retrait?

Dans le monde de la petite enfance, le retrait est un sujet de controverse depuis des années. La méthode a souvent été mal utilisée et il a même été question de la bannir.[96]

Les adhérents de la méthode soutiennent que le retrait indique à l'enfant que vous vous souciez de lui et que vous voulez l'aider à garder son sang-froid. Ils estiment aussi que le retrait sert à interrompre et à prévenir le comportement agressif et donne à l'agresseur, à la victime et à l'adulte le temps de retrouver leurs esprits tout en n'accordant pas une attention imméritée à l'agresseur. Les gens qui y sont favorables disent que la méthode fonctionne parce qu'on peut l'utiliser de façon constante.[97]

Les opposants prétendent que le retrait nuit à l'estime de soi parce qu'il punit, embarrasse et humilie l'enfant devant ses camarades. C'est en fait une façon de dire à l'enfant qu'il n'est pas le bienvenu dans le groupe. Les techniques qui préservent l'estime de soi sont beaucoup plus efficaces à la longue. En outre, les adversaires affirment que le retrait peut aggraver le problème ou en créer un nouveau en augmentant la colère et l'anxiété chez l'enfant. Si l'enfant obtient que l'intervenante passe plusieurs minutes à le mettre en retrait, il est la vedette – ce qui représente un véritable triomphe pour lui. Personne ne se souviendra de ce qui a causé le retrait et les autres enfants découvriront un excellent moyen de capter l'attention de l'intervenante.[98]

Il est intéressant de noter toutefois que certains des opposants les plus farouches au retrait ne sont pas contre le fait de « calmer », « prendre une pause », « prendre un temps d'arrêt » « prendre du temps pour soi » ou de « s'asseoir et regarder ». En fait, les deux camps s'entendent sur les buts du retrait :

- donner à tout le monde la chance de récupérer, dans un endroit sûr, de façon à ce que l'enfant puisse réintégrer le groupe avec succès;
- apprendre à l'enfant à reconnaître l'instant où ses émotions commencent à atteindre un point dangereux et le moment où il est prêt à fonctionner à nouveau;
- permettre au reste du groupe de poursuivre ses activités.

Ils s'entendent aussi pour dire que pour être efficace, l'adulte doit demeurer calme et respectueux, et ne pas se laisser emporter par la colère ou les menaces.[99]

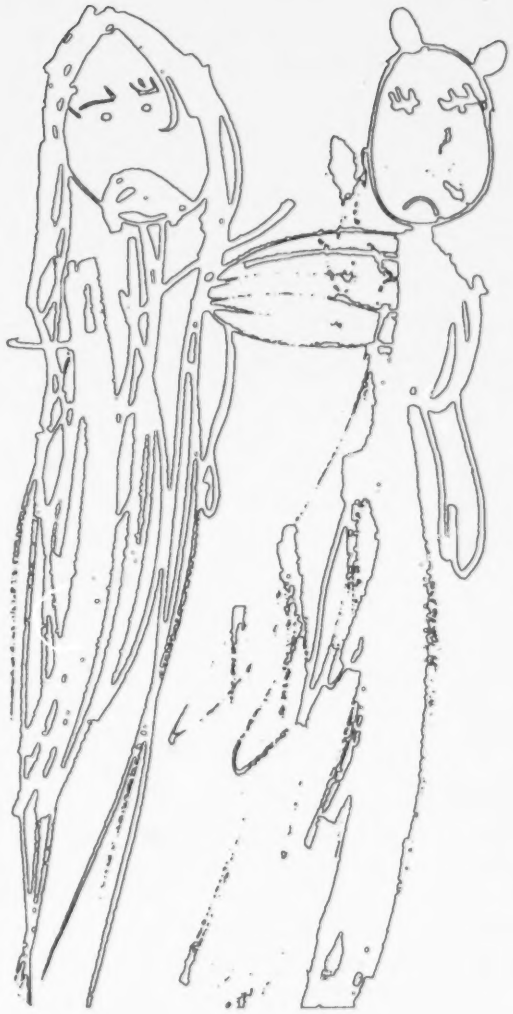
Cependant, ces stratégies sont beaucoup plus valables – et aucunement punitives – lorsqu'elles sont utilisées à des fins préventives. Elles agissent comme une sorte de réorientation de la situation, comme une façon d'enseigner la maîtrise des impulsions. Lorsque l'enfant sent qu'elle devient anxieuse ou agitée, elle peut apprendre à prendre du recul, à respirer profondément, à se fermer les yeux, à faire un casse-tête ou à enfiler des perles. Ce changement volontaire de décor, d'activité ou de niveau de stimulation lui permet de rajuster ses émotions, tout comme faire du jogging ou prendre une tasse de café nous calme et nous remet les idées en place lorsque nous nous butons à un problème. Elle pourra réintégrer le groupe lorsqu'elle s'en sentira prête en sachant qu'elle sera accueillie chaleureusement. L'idée de prendre une pause pourra lui avoir été suggérée par vous, au départ, quoiqu'il vaille mieux au bout du compte qu'elle en sente le besoin elle-même.[100]

Que dire de la contrainte physique?

Lorsqu'un enfant est dangereusement hors de lui, il se peut que vous soyez instinctivement portée à le maîtriser pour l'empêcher de se blesser ou de blesser quelqu'un d'autre.

Pourtant, il y a de fort bonnes raisons pour s'en abstenir. Dans de nombreuses provinces, il faut obtenir la permission des parents, d'un médecin ou des pouvoirs publics chargés de la protection de la petite enfance avant de pouvoir maîtriser un enfant. Il faut aussi avoir reçu une formation adéquate – si elles sont mal utilisées, les techniques de contrainte physique peuvent blesser aussi bien l'enfant que l'adulte.[101] Cette façon d'agir est aussi peu respectueuse, elle est punitive, et elle n'apprend pas à l'enfant à se calmer lui-même ni à répondre à ses besoins. Certains enfants, particulièrement ceux qui ont été violentés, peuvent être propulsés au sommet de l'escalade en un rien de temps ou soudainement tomber dans une espèce de léthargie si on cherche à les maîtriser.[102] Il y en a même qui aiment – et recherchent – la forte pression qui s'exerce sur eux lorsqu'on les maîtrise.[103] De toute évidence, il vaut mieux leur apprendre à demander une caresse et les serrer dans nos bras lorsqu'ils se comportent d'une façon appropriée.

Si vous sentez le besoin de maîtriser un enfant dans un service de garde, c'est peut-être qu'il lui faut une évaluation professionnelle.[104] D'une manière ou d'une autre, il est important d'apprendre les techniques d'auto-protection afin de savoir comment vous dégager sans danger de l'emprise d'un enfant qui vous immobilise, vous mord ou vous tire les cheveux.



Comment puis-je aider les autres enfants à réagir en s'affirmant?

Les enfants qui sont attaqués risquent plus que des blessures physiques. Ceux et celles qui sont incapables de se défendre risquent de devenir des cibles faciles, et si nous résolvons leurs problèmes pour eux, ils n'en seront que plus impuissants et dépendants. Ils souffriront aussi peut-être de rejet de la part de leurs camarades, de dépression et d'une piètre estime d'eux-mêmes. En voulant régler leurs comptes, ils se lanceront à la poursuite de leur agresseur, et utiliseront des comportements difficiles.[105]

Réagir à l'agression en s'affirmant, c'est augmenter sa confiance en soi et son estime de soi et montrer à l'agresseur qu'on n'est pas victime. Mais ce n'est pas facile. Aidez les enfants auprès de qui vous travaillez par l'exemple en vous affirmant vous-même et en enseignant les techniques d'affirmation dans votre programme de compétences sociales et chaque fois qu'un enfant en blesse un autre. Quand Suzanne dit : « Julie m'a frappée », c'est le moment pour vous de répliquer : « Personne n'a droit de te blesser. Lui as-tu dit d'arrêter? » Si Suzanne a besoin d'aide, accompagnez-la et dites-lui comment réagir (« Dis, "je n'aime pas ça quand tu me frappes. Ça me fait mal." ») De cette façon, vous enseignez à Suzanne (et aux autres enfants) les bienfaits de l'affirmation et vous rafraîchissez la mémoire de Julie au sujet des règles sans lui donner directement de l'attention.

Prendre sa place

Encouragez les enfants à réagir en s'affirmant – de façon immédiate, directe et ferme – afin d'éviter de devenir des victimes.

- À une attaque physique : « je n'aime pas ça quand tu me frappes », « cesse de me frapper, ça me fait mal. »
- À une intrusion dans ses affaires ou dans son territoire : « je n'en ai pas fini », « je reste ici ».
- À une agression verbale ou à un comportement discriminatoire : « bien sûr que les filles peuvent jouer ».
- À un traitement injuste : « c'est mon tour maintenant ».
- Face à la moquerie ou à un comportement provocateur, tourner le dos et s'en aller.[106]

Quand le moment est-il venu de réclamer de l'aide?

Réclamer de l'aide n'est pas un signe de faiblesse. Au contraire, c'est un signe de sagesse. Vous tentez de résoudre votre problème par la réflexion créative et l'acquisition de nouvelles compétences. Ce qui est crucial, c'est de vous y prendre très longtemps avant d'approcher le point de non-retour. Il vous faudra peut-être attendre des mois avant de pouvoir obtenir de l'aide; exténuée, vous serez alors incapable de réagir objectivement face à l'enfant et à son comportement difficile. À ce stade, vous pourrez à peine écouter les conseils d'un spécialiste et encore moins les suivre.

Pour vous donner de la crédibilité (et avoir un constat du réel), recueillez certaines données. Revoyez les techniques d'observation à la page 25. À quelle fréquence se produit le problème de comportement? Combien de temps dure-t-il? Jusqu'à quel point est-il intense ou destructif? En y regardant de près, vous découvrirez peut-être que Jessica ne pince d'autres enfants qu'une fois par jour et non toutes les dix minutes! Puis, faites confiance à votre jugement professionnel – à votre connaissance des normes développementales, à l'instinct que vous avez développé au cours des années en travaillant avec les enfants, à votre perception de l'art qu'ont certains enfants de vous désarmer – et demandez les conseils et le soutien de vos collègues et de votre directrice.

Une excellente façon de procéder consiste à organiser un système de soutien mutuel et de perfectionnement professionnel. À chaque réunion du personnel, prévoyez du temps pour un remue-méninges impartial sur les problèmes de comportement, en demandant aux éducatrices de présenter à tour de rôle un comportement. Il peut s'agir d'un comportement qui fait problème ou tout simplement d'une manière d'être dont quelqu'un veut parler. (Refuser de s'asseoir en cercle ou frapper quelqu'un sur la tête avec un camion, par exemple, sont des sujets de discussion tout aussi valables l'un que l'autre.) De cette façon, on n'accuse personne. Le groupe reconnaît plutôt que certains enfants sont plus revêches que d'autres, que tout le monde a besoin d'une porte de sortie et du soutien de ses pairs et que les gens ont différents points de vue et différentes compétences et peuvent s'entraider.

Lorsque les méthodes internes ne suffisent pas à régler le problème, il est temps de faire appel à des spécialistes. À la demande de la directrice, une consultante pourra vous observer, vous et les enfants, et donner à tout le personnel une formation spéciale sur le tas. À certains endroits, il peut être très facile d'obtenir ce genre d'aide alors qu'ailleurs, la garderie ou l'agence devra faire des démarches, tant pour trouver une spécialiste que pour trouver les moyens de la rémunérer.

Informez la spécialiste des constantes que vous avez découvertes dans le comportement de l'enfant et des stratégies qui fonctionnent dans son cas (même si ce n'est que de temps en temps!). Votre aide lui est indispensable pour comprendre l'enfant.[107]

78

Les parents, ces partenaires

Les parents sont toujours des partenaires, dans tout programme pour enfants. Plus vous travaillerez en étroite collaboration avec eux, et mieux l'enfant s'en portera.

Les parents ont le droit d'être mis au courant des problèmes de leur enfant aussitôt que vous en prenez connaissance, et leur aide est inestimable. Ce sont eux qui connaissent le mieux leur enfant; ils peuvent répondre à des questions que vous vous posez à son sujet; et s'ils le veulent, ils peuvent faire faire des progrès énormes à leur enfant à la maison. (La feuille-ressource pour les parents, qui accompagne ce document, sera utile en ce sens.)

Entrer dans la danse

Le partenariat doit commencer dès que les parents franchissent la porte. Prenez le temps de vous asseoir et de parler avec eux immédiatement.

- Demandez-leur quels sont leurs objectifs et leurs attentes par rapport à l'enfant.
- Parlez-leur de la philosophie du centre.
- Respectez leur culture. Demandez-leur quelles sont leurs habitudes, leurs coutumes et leurs attentes et adaptez le programme en conséquence si c'est possible.
- Renseignez-les sur le développement de l'enfant, chaque fois que l'occasion se présente.
- Saluez-les lorsqu'ils viennent déposer ou chercher leur enfant et dites-leur ce qui s'est passé durant la journée.
- Faites-leur parvenir des notes et des bulletins d'information.
- Organisez des réunions avec eux et des soirées spéciales à leur intention.
- Faites un effort particulier avec les parents dont les valeurs diffèrent des vôtres – la recherche indique qu'ils sont moins portés à considérer le programme comme une source d'information et de soutien que les autres alors qu'il se peut fort bien qu'ils aient plus que quiconque besoin de votre aide.[108]

Avec le temps, ces contacts finiront par implanter un climat de confiance qui sera précieux le jour où un problème surviendra.

Lorsque vous rencontrez les parents, vous devez faire preuve de beaucoup de sensibilité et de doigté. Prévoyez un moment qui convient à chacun – les parents, la directrice et vous-même. Soyez calme, précise et objective et tenez-vous en aux faits. Décrivez les aptitudes que vous cherchez à développer dans votre service de garde, vos attentes face à l'ensemble du groupe et les techniques d'encadrement et d'encouragement que vous utilisez. Informez les parents des domaines dans lesquels leur enfant réussit et de ceux où il éprouve de la difficulté. Dites-leur ce que vous constatez plutôt que ce que vous pensez.

Considérez-les comme des spécialistes quand il est question de leur enfant et demandez-leur de vous aider. Est-ce que ce genre de comportement se produit à la maison? Y a-t-il eu de nouveaux facteurs de stress ou des changements d'habitude dans la vie de l'enfant? Quel genre de bébé était-il? Quelles techniques réussissent bien dans leur cas? Comment pouvez-vous vous entraider?

Même s'ils se sont déjà aperçus qu'il y avait un problème, tout ce qui peut sembler une critique de votre part peut les blesser profondément. Ils font de leur mieux pour aider leur enfant, et il se peut qu'ils soient bouleversés et qu'ils se mettent en colère ou sur la défensive. Ce sont des mécanismes d'adaptation normaux. Essayez de voir les choses de leur point de vue plutôt que de porter un jugement. Laissez-les donner libre cours à leurs émotions et donnez-leur le temps de s'adapter à ce que vous dites. S'ils répondent que l'enfant se comporte bien à la maison, dites poliment que son comportement pose un problème dans votre service de garde où il doit partager les lieux, les jouets et l'attention qu'il reçoit, et que vous aimeriez qu'ils vous aident à le régler.

Lorsque vous parlez à un parent, portez attention aussi bien aux paroles prononcées qu'au message sous-jacent. Si vous et les parents provenez de cultures ou de milieux d'origine différents, le malentendu peut à tout moment se glisser dans votre conversation. Ici encore, vous devez vous comporter comme une détective. Le père de Christian, qui se rebiffe lorsque vous empêchez son fils de donner des coups, n'essaie-t-il pas de vous dire qu'il

veut que son fils apprenne à se défendre? Qui sait s'il n'a pas été bousculé lui-même dans son enfance?

Il se peut que certains parents consultent déjà des spécialistes ou fassent partie de groupes parentaux et qu'ils soient très au courant des méthodes à suivre pour aborder les problèmes de leur enfant. Profitez de l'occasion pour vous renseigner auprès d'eux.[109]

L'essentiel est de trouver un terrain d'entente. Examinez les objectifs des parents en ce qui concerne leur enfant et cherchez à trouver des solutions satisfaisantes pour les uns comme pour les autres. Organisez ensuite une autre réunion pour évaluer les progrès de l'enfant. Plusieurs rencontres seront peut-être nécessaires pour résoudre le problème.

Si vous craignez que les parents punissent l'enfant une fois de retour à la maison, il serait bon que vous en parliez directement avec eux. Dites-leur que vous les informez du problème parce qu'il est important qu'ils le sachent de la même façon qu'il est important qu'ils soient mis au courant des réussites de l'enfant. Mais il ne faut pas qu'ils se sentent obligés de faire quoi que ce soit : vous avez déjà pris les mesures voulues au sein du programme.

Que faire si l'enfant a besoin d'une aide supplémentaire?

À un moment donné, il vous semblera peut-être opportun de proposer à la famille d'obtenir de l'aide de l'extérieur pour l'enfant. Cette conversation exigera la plus grande délicatesse qui soit. N'essayez pas d'imposer vos valeurs et assurez-vous de bien faire la différence entre l'enfant et son comportement. Dites aux parents de Christian que vous vous faites encore du souci à propos de son comportement. Parlez-en avec précision : il a mordu Carole lundi, craché à la figure de Jean mardi et poussé Rutvi mercredi. Rappelez-leur que tous ensemble vous constituez une équipe qui s'occupe de Christian et répétez-leur combien vous appréciez ce qu'ils font. Décrivez les stratégies que vous avez utilisées et expliquez-leur qu'il est important pour le développement à long terme de Christian d'obtenir de l'aide de l'extérieur.

Si vous pensez qu'il peut avoir un problème d'ordre médical, comme une déficience auditive, recommandez-leur de consulter un pédiatre ou leur médecin de famille. Pour les autres genres de problèmes, ils feraient mieux de s'adresser à la clinique de développement de l'enfant de l'hôpital le plus proche ou à un organisme communautaire où il y a de nombreux spécialistes sur place. Il est aussi possible de faire appel à un psychologue ou à un psychiatre en qui on a confiance. Puisque les parents doivent prendre eux-mêmes le rendez-vous, assurez-vous de bien leur expliquer comment le système fonctionne et de leur fournir une liste de noms et de numéros de téléphone que vous avez vérifiés auparavant.

Il est possible que les parents rejettent complètement l'idée d'une intervention de l'extérieur. C'est leur droit, et leur décision ne veut pas dire qu'ils n'aiment pas leur enfant – simplement qu'ils ne sont pas prêts ou qu'ils ne voient pas la situation du même oeil que vous.

Comment réagir à un problème de comportement en présence d'un parent?

Lorsque l'intervenante se trouve dans la même pièce qu'un parent – comme dans le cas d'un programme de ressources pour la famille ou d'une pré-maternelle coopérative, ou lorsque le parent dépose ou vient chercher l'enfant – les rôles ne sont plus aussi clairs.

La meilleure chose à faire est sans doute d'hésiter un moment pour voir si le parent va réagir. Mais n'attendez pas trop longtemps. Si la réaction ne vient pas, profitez de l'occasion pour donner l'exemple. Si la mère intervient, ce sera pour vous une occasion en or de voir comment elle agit avec l'enfant – et quoi que vous en pensiez, vous devrez vous contenter du rôle de spectatrice. Il n'est pas question de la critiquer devant l'enfant ni les autres parents. Au besoin, vous pourrez limiter un peu les dégâts en disant à l'enfant ce qu'il veut entendre. Plus tard, retirez-vous à l'écart avec la mère et dites-lui ce que vous voyez, ce que vous faites et comment l'enfant réagit. N'oubliez pas de formuler le message de façon à lui faire savoir ce qu'elle doit faire, et non ce qu'elle doit éviter de faire.

Que dire aux parents des autres enfants?

Lorsqu'un enfant dont vous avez la garde a été blessé par un autre enfant au point de nécessiter un traitement, vous devez en aviser votre directrice et remplir un rapport d'incident sur-le-champ.

Aussitôt que les parents de l'enfant blessé arrive, donnez-leur une copie du rapport et dites-leur exactement ce qui est arrivé. Attendez-vous à une réaction de colère, soit immédiatement ou après qu'ils ont vu la blessure. Il se peut qu'ils vous accusent d'avoir manqué de vigilance ou qu'ils exigent que l'autre enfant quitte le programme, sans écouter un mot de ce que vous dites. Demeurez aussi calme et compréhensive que possible. Dans un jour ou deux, vous ou la directrice pourrez leur expliquer en privé la façon dont vous comptez régler la situation.

Même les parents des enfants qui ne sont pas directement touchés peuvent s'offusquer, protester, répandre des rumeurs et communiquer avec le conseil d'administration du programme. Certains ordonneront à leur enfant de ne plus jouer avec l'enfant présentant un problème de comportement. Expliquez-leur que vous exercez une surveillance étroite pour vous assurer que tout le monde est en sécurité et que vous apprenez aux enfants à se défendre verbalement – un apprentissage qui leur servira dans la cour d'école dans un an ou deux.

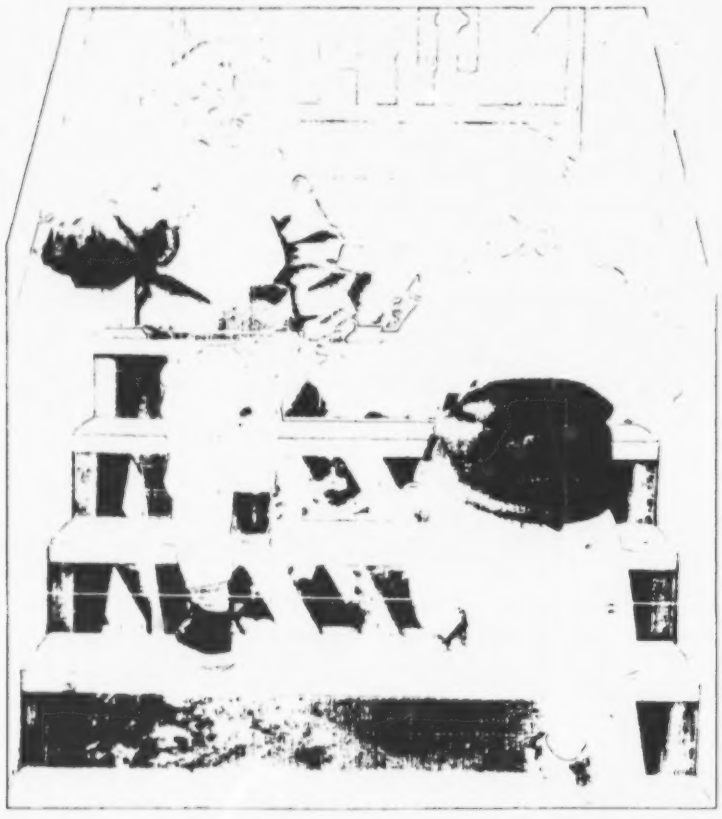
Si les parents veulent davantage de renseignements ou veulent discuter du comportement d'un enfant qui n'est pas le leur, demandez-leur de communiquer avec la directrice. Même si les enfants racontent à leurs parents ce qui arrive, il est important de protéger la vie privée de chacun. Vous avez l'obligation morale d'être discrète, même quand vous sentez le besoin de parler de vos émotions avec vos collègues. N'en parlez pas – et surtout, ne mentionnez jamais de nom de famille – dans des lieux publics.

Doit-on demander à un enfant difficile de quitter le programme?

Ce n'est que lorsqu'un enfant devient un réel danger pour lui-même et pour les autres – et lorsque vous avez épuisé toutes les techniques que les spécialistes et vous-même pouvez imaginer – que l'expulsion devient une possibilité. Mais il y a un élément important dont il faut tenir compte avant d'en arriver à cette décision draconienne. La création d'un lien affectif est indispensable au développement de l'enfant. Vous passez plusieurs heures par jour avec cet enfant et il est important pour son développement à long terme (et en particulier pour ses capacités de faire confiance à autrui) qu'il sache qu'il peut vous faire confiance, que vous prendrez soin de lui et qu'il ne peut vous détruire. Le répudier ne lui apprendra rien de positif. C'est au contraire l'ultime façon de détruire son estime de soi parce qu'il est inscrit sur des néons : « Je ne te veux pas ici », ce qui confirme ses pires doutes sur sa valeur personnelle. Les intervenantes ont la responsabilité d'enseigner à chaque enfant dans leur groupe (et aucun enfant n'est véritablement intraitable).

Ayez confiance en vos propres capacités

- Voyez les problèmes de comportement comme une occasion de transmettre une notion d'enseignement. Cette façon de voir vous aidera dans tout ce que vous faites.
- Allez-y doucement, comportement par comportement, un enfant à la fois. Fixez-vous des buts réalistes pour faire de chacune des étapes à franchir, un succès.
- À la fin de la journée, réfléchissez à ce qui a bien et mal été. Prenez-en note dans votre agenda ou sur des autocollants pour savoir comment agir la prochaine fois.
- Habituez-vous à porter attention aux plus petites améliorations, à les évaluer et à les consigner – ce sont des signes importants de progrès. Souvenez-vous que le comportement difficile a pris des mois ou des années à s'imprégner dans le cerveau et que vous ne pouvez pas l'éliminer du jour au lendemain.
- Lorsque vous mettez à l'essai une nouvelle méthode, les choses peuvent s'aggraver avant de s'améliorer. Si vous ne constatez pas d'amélioration après une période de temps raisonnable, essayez de vous y prendre autrement.
- Si vous travaillez avec d'autres personnes, établissez-vous des buts communs. Riez, réconfortez-vous et félicitez-vous les unes les autres. Si vous travaillez seule, recherchez la compagnie de vos pairs. Rendez visite au personnel du programme de ressources de votre quartier, joignez-vous à un organisme offrant des services de garde en milieu familial ou à un groupe de soutien. Tout le monde a besoin de quelqu'un à qui parler.
- Accordez-vous une récompense plutôt que de vous enfoncer dans la culpabilité. Mangez-la cette crème glacée, allez-y vous promener, louez-le ce film. Faites ce qu'il faut pour alimenter votre élan vital et vous donner du ressort.



82

Notes

1 R. E. Tremblay et al., "Predicting early onset of male antisocial behavior from preschool behavior," *Archives of General Psychiatry, 51* (1994): 733-734; J. Shamsie, *Troublesome Children: A Guide to Understanding and Managing Youth with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder* (Etobicoke, ON: Institute for the Study of Antisocial Behaviour in Youth, 1995) 3.

2 R. G. Slaby et al., *Early Violence Prevention: Tools for Teachers of Young Children* (Washington D. C.: National Association for the Education of Young Children, 1995) 1-4; L. D. Eron and R. G. Slaby, "Introduction," in L. D. Eron J. H. Gentry et P. Schlegel, eds., *Reason to Hope: A Psychosocial Perspective on Violence & Youth* (Washington D.C.: American Psychological Association, 1994) 1.

3 Slaby et al. 3-4.

4 L. K. Chandler et C. M. Dahlquist, "Confronting the challenge: Using team-based functional assessment and effective intervention strategies to reduce and prevent challenging behaviour in young children," atelier présenté à l'Institut de Trait d'union sur les comportements perturbateurs en services de garde, Sydney N.-É., 26 et 27 avril 1997; J. Ritchie and C. Pohl, "Rules of thumb workshop," *The Early Childhood Educator, 10* (Nov.-Dec. 1995): II; C. S. Klass, K. A. Guskin and M. Thomas, "The early childhood program: Promoting children's development through and within relationships," *Zero to Three* (Oct.-Nov. 1995): 9.

5 F. Vitaro, M. De Civita and L. Pagani, "The impact of research-based prevention programs on children's disruptive behaviour," *Exceptionality Education Canada, 5* (1995): 106.

6 S. Landy and R. DeV. Peters, "Understanding and treating hyperaggressive toddlers," *Zero to Three* (Feb. 1991): 24.

7 R. E. Tremblay et al., « Les enfants du Canada deviennent-ils plus agressifs à l'approche de l'adolescence ? » dans *Grandir au Canada : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes* (Ottawa : Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada, 1996) 129-130.

8 Landy and Peters 24; R. E.Tremblay et al., "From childhood physical aggression to adolescent maladjustment: the Montreal prevention experiment," in R. DeV. Peters and R. J. McMahon, eds., *Preventing Childhood Disorders, Substance Abuse, and Delinquency* (Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1996) 271.

9 N. R. Crick, J. R. Cases and M. Mosher, "Relational and overt aggression in preschoolers," *Developmental Psychology, 33* (1997): 579-588.

10 P. Brennan, S. Mednick and E. Kandal, "Congenital determinants of violent and property offending," in D. J. Pepler and K. H. Rubin, eds., *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1991) 87-90; A. J. Reiss, Jr. and J. A. Roth, eds., *Understanding and Preventing Violence* (Washington D.C.: National Academy Press, 1993) 364-365.

11 M. Leslie and G. DeMarchi, "Understanding the needs of substance-involved families and children in a child care setting," *Ideas, 3* (Dec. 1996): 12-16; R. Shore, *Rethinking the Brain: New Insights into Early Development* (New York: Families and Work Institute, 1997) 43-46; M. R. Burch, "Behavioral treatment of drug-exposed infants," *Children Today, 21* (1992): 12-14.

12 S. B. Campbell, *Behavior Problems in Preschool Children* (New York: Guilford Press, 1990) 50.

13 A. J. Ayres, *Sensory Integration and the Child* (Los Angeles: Western Psychological Services, 1979) 8, 56.

14 Shamsie 5-9.

15 Shamsie 8; D. K. Sherman, G. I. William and M. K. McGue, "Attention-deficit hyperactivity disorder dimensions: a twin study of inattention and impulsivity-hyperactivity," *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36* (1997): 745-753; F. Levy et al., "Attention-deficit hyperactivity disorder: A category or a continuum? Genetic analysis of a large-scale twin study," *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36* (1997): 737-744.

16 Shamsie 8; R. A. Barkley, *ADHD and the Nature of Self-Control* (New York: Guilford Press, 1997) 11.

17 S. Chess and A. Thomas, "Temperament and its functional significance," in S. I. Greenspan and G. H. Pollock, eds., *The Course of Life. Vol. II. Early Childhood* (Madison, CT: International Universities Press, 1989) 163-227.

18 Tremblay et al., *Grandir au Canada*, 129-130.

19 D. J. Pepler and R. G. Slaby, "Theoretical and developmental perspectives on youth and violence," in Eron et al. 48.

20 Conseil national de prévention du crime, *Prévenir le crime en investissant dans les familles* (Ottawa, 1996) 9-10; Shore 47-49.

21 Tremblay et al., *Grandir au Canada*, 130-131.

22 Slaby et al. 8; Conseil national de prévention du crime, 29.

23 J. D. Coie, "Prevention of violence and antisocial behavior," in Peters and McMahon 6; L. D. Eron, L. R. Huesmann and A. Zelli, "The role of parental variables in the learning of aggression," in Pepler and Rubin 169-170; J. Haapasalo and R. E. Tremblay, "Physically aggressive boys from ages 6 to 12: Family background, parenting behavior, and prediction of delinquency," *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62* (1994): 1044-1052.

24 E. Donnerstein, R. G. Slaby and L. D. Eron, "The mass media and youth aggression," in Eron et al. 219-250.

25 B. Kaiser et J. S. Rasminsky, *Les Services de garde pour votre enfant* (Montréal: Libre Expression, 1993); Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, *Énoncé de principe national sur la qualité dans les services de garde* (Ottawa: auteur, 1994).

26 S. Turecki et L. T. Tonner, *Comprendre l'enfant difficile* (Paris: Stock, 1987); M. S. Kurcinka, *Raising Your Spirited Child* (New York: Harper Perennial, 1992).

27 R. E. Tremblay, "Early identification and intervention," présenté à la conférence Dealing with Violence in Children and Youth, Hamilton, Ont., 8 mai 1997; Coie in Peters and McMahon 6; A. K. Kazdin, "Interventions for aggressive and antisocial children," in Eron et al. 346; Haapasalo and Tremblay 1044-1052.

28 T. Hay, "The case against punishment," *IMPrint* (Winter 1994-95): 10-11.

29 Conseil national de prévention du crime 10; E. E. Werner and R. S. Smith, *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood* (Ithaca: Cornell University Press, 1992).

30 Tremblay et al., "Predicting early onset" 733; Reiss and Roth 358; Coie in Peters and McMahon 6.

31 Tremblay, "Early identification and intervention."

32 K. A. Dodge, "Social cognition and children's aggressive behaviour," *Child Development, 51* (1980): 162-170; K. A. Dodge and C. L. Frame, "Social cognitive biases and deficits in aggressive boys," *Child Development, 53* (1982): 620-635.

33 A. E. Kazdin, "Treatment of antisocial behavior in children: current status and future directions," *Psychological Bulletin, 102* (1987): 189; D. J. Pepler and K. H. Rubin, "Current challenges in the development and treatment of childhood aggression," in Pepler and Rubin xv.

34 Conseil national de prévention du crime, 30-31.

35 Conseil national de prévention du crime, 29; L. A. Serbin et al., "Aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children in adolescence: Into the next generation," in Pepler and Rubin 64-66; R. E. Tremblay, "Aggression, prosocial behavior, and gender," in Pepler and Rubin 75-76.

36 Shore 17, 20.

37 Shore 36.

38 Shore 40-41; *Les premières années durent toute la vie : la recherche sur le cerveau et le développement sain de votre enfant* (Ottawa : Institut canadien de la santé infantile, [1997]) 1-2.

39 Shore x, xii.

40 Coie 1-18.

41 Slaby et al. 2-4; Conseil national de prévention du crime, 6, 10-11; Tremblay et al. in Peters and McMahon 292-293.

42 Tremblay et al. in Peters and McMahon 292-293; J. E. Dumas, "Treating antisocial behaviour in children: Child and family approaches," *Clinical Psychology Review, 9* (1989): 216.

43 Slaby 98; F. Vitaro and R. E. Tremblay, "Impact of a prevention program on aggressive children's friendships and social adjustment," *Journal of Abnormal Child Psychology, 22* (1994): 463.

44 Klass et al. 9.

45 M. Marion, "Guiding young children's understanding and management of anger," *Young Children* (Nov. 1997): 65; D. Gartrell, "Beyond discipline to guidance," *Young Children* (Sept. 1997): 41; E. Furman, *What Nursery School Teachers Ask Us About: Psychoanalytic Consultations in Preschools* (Madison, CT: International Universities Press, 1986) 81.

46 Shore 20.

47 Slaby et al. 28.

48 Slaby et al. 24.

49 C. Smith et C. Gay, "Early childhood social integration: Making friends," atelier présenté à l'Institut de Trait d'union sur les comportements perturbateurs en services de garde.

50 Slaby et al. 26, 36-37.

51 Klass 14.

52 Gartrell 41.

53 S. Mulligan et al., "Guiding the behavior of young children," in *The Child Care plus+ Curriculum on Inclusion: Practical Strategies for Early Childhood Programs* (Missoula, MT: Rural Institute on Disabilities/University of Montana, 1998) 13.

54 Mulligan et al. 17.

55 Slaby et al. 98-100; Tremblay, "Early identification and intervention."

56 *The Birth Order Book: Why You Are the Way You Are* (New York: Bantam-Dell Publishing Group, 1992).

57 E. Chornoboy et L. Keffer, "Working effectively with violent and aggressive students," atelier parrainé par l'Association de développement professionnel pré-scolaire du Québec, Montréal, 24 au 26 octobre 1996. Les pages 21-22 s'inspirent du programme WEVAS.

58 J. L. Anderson et al., "Issues in providing training to achieve comprehensive behavior support," in J. Reichle and D. P. Wacker, eds., *Communicative Alternatives to Challenging Behavior: Integrating Assessment and Intervention Strategies* (Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 1993) 375.

59 D. Creighton, interview, Vancouver, C.-B., 9 mai 1996.

60 V. M. Durand, *Severe Behavior Problems: A Functional Communication Training Approach* (New York: Guilford Press, 1990) 19-20.

61 M. M. Quinn et al., *Addressing Student Problem Behavior: An IEP Team's Functional Behavior Assessment and Behavior Intervention Plans* (Washington D.C.: Center for Effective Collaboration and Practice, 1998) 1-2; "IDEA amendments of 1997 training package" (Washington D.C., National Information Center for Children and Youth with Disabilities, United States Department of Education Office of Special Education Programs, and Federal Resource Center for Special Education), module 10.

62 Chandler et Dahlquist; A. C. Repp et al., "Hypothesis-based interventions: A theory of clinical decision-making," in W. O'Donohue and L. Krasner, eds., *Theories of Behavior Therapy: Exploring Behavior Change* (Washington D.C.: American Psychological Association, 1995) 586; R. E. O'Neill et al., *Functional Assessment and Program Development for Problem Behavior: A Practical Handbook* (Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing, 1997) 2.

63 Durand 40.

64 B. A. Iwata et al., "Toward a functional analysis of self-injury," *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 2* (1982): 3-20; G. Dunlap and L. Kern, "Assessment and intervention for children within the instructional curriculum," in Reichle and Wacker 182; O'Neill et al. 3, 8, 21.

65 S. W. Bijou, R. F. Peterson and M. H. Ault, "A method to integrate descriptive and

experimental field studies at the level of data and empircal concepts," *Journal of Applied Behavior Analysis, 1* (1968): 175-191.

66 O'Neill et al. 39.

67 Durand 10-19; Repp et al. in O'Donohue and Krasner 590.

68 Repp et al. in O'Donohue and Krasner 589, 591; Lalli and Goh in Reichle and Wacker 23; K. G. Karsh et al., "In vivo functional assessment and multi-element interventions for problem behavior of students with disabilities in classroom settings," *Journal of Behavioral Education, 5* (1995): 189-210; A. C. Repp, D. Felce and L. E. Barton, "Basing the treatment of stereotypic and self-injurious behaviors on hypotheses of their causes," *Journal of Applied Behavior Analysis, 21* (1988): 281-289.

69 Durand 41; Dunlap and Kern in Reichle and Wacker 187-188.

70 O'Neill et al. 10.

71 Dunlap and Kern in Reichle and Wacker 186-187; O'Neill et al. 12.

72 O'Neill et al. 10, 43; Dunlap and Kern in Reichle and Wacker 188; B. W. Iwata, T. R. Vollmer and J. H. Zarcone, "The experimental (functional) analysis of behavior disorders: Methodology, applications, and limitations," in A. C. Repp and N. N. Singh, eds., *Perspectives on the Use of Nonaversive and Aversive Interventions for Persons with Developmental Disabilities* (Sycamore, IL: Sycamore Publishing, 1990) 305.

73 O'Neill et al. 10.

74 Dunlap and Kern in Reichle and Wacker 182-188; Repp et al. in O'Donohue and Krasner 596.

75 O'Neill et al. 36; Durand 59; L. H. Meyer and I. M. Evans, "Meaningful outcomes in behavioral intervention: Evaluating positive approaches to the remediation of challenging behavior," in Reichle and Wacker 423.

76 Chandler et Dahlquist.

77 O'Neill et al. 36.

78 Dunlap and Kern in Reichle and Wacker 189; O'Neill et al. 46-55.

79 Quinn et al. 3-4.

80 O'Neill et al. 66-68.

81 O'Neill et al. 66-67.

82 O'Neill et al. 67; F. C. Mace and M. L. Roberts, "Factors affecting selection of behavior interventions," in Reichle and Wacker 121-122.

83 Iwata et al. in Repp and Singh 318-320.

84 Repp et al. in O'Donohue and Krasner 600.

85 Durand 146-155; Mace and Roberts in Reichle and Wacker 120; O'Neill et al. 67.

86 Durand 151-152.

87 Durand 152-153; Mace and Roberts in Reichle and Wacker 120.

88 Meyer and Evans in Reichle and Wacker 407-428; Ron Schmidt, "Difficult social behavior problems: A consideration of behaviour teaching strategies," atelier présenté à la conférence Early Childhood Educators of British Columbia, Vancouver, 10 mai 1996.

89 Slaby et al. 64-65.

90 Slaby et al. 64-65; Mulligan et al. 8-10.

91 L. Giuliani, "Anger and aggressivity in preschoolers," atelier présenté au Centre de psychoéducation, Montréal, Qué., 16 avril 1997; J. Milne-Smith, "Working with high needs children," atelier parrainé par l'Association de développement professionel pré-scolaire du Québec, Montréal, 8 novembre 1995.

92 Chandler et Dahlquist.

93 Dunlap et Kern in Reichle et Wacker 197.

94 Les pages 29-30 s'inspirent du programme WEVAS.

95 Slaby et al. 73.

96 Slaby et al. 89.

97 Slaby et al. 90; D. Bonosew, interview, Montréal, Qué., 10 janvier 1997; Milne-Smith.

98 Slaby et al. 91; Gartrell 39; Chandler et Dahlquist; A. Kleinberg-Bassel, "Tools for crisis management," atelier présenté à l'Institut de Trait d'union sur les comportements perturbateurs en services de garde.

99 Chornoboy et Keffer; Slaby et al. 90-91; E. F. Sussman, "Alternatives to time out," *Show 'N Tell Newsletter* (Summer 1994); Kleinberg-Bassel.

100 D. Jospé, "High needs children," cours présenté au Collège Vanier, Montréal, Qué., du 1er au 22 février 1996.

101 Chornoboy et Keffer; Kleinberg-Bassel.

102 R. Spencler, communication personnelle, 8 sept. 1998.

103 E. Chornoboy et L. Keffer, communication personnelle, 20 août 1998.

104 Slaby et al. 94; Chornoboy et Keffer, WEVAS; Kleinberg-Bassel.

105 Slaby et al. 3..

106 Tiré de Slaby et al. 131.

107 Cette section s'inspire en grande partie d'une entrevue menée avec A. Kleinberg-Bassel, Montréal, Qué., 24 juillet 1998.

108 F. Bowden, *Supported Child Care: Enhancing Accessibility* (Victoria: British Columbia Ministry for Children and Families and Human Resources Development Canada, 1997) PR 25; Landy and Peters 27, 29; S. Kontos and W. Wells, "Attitudes of caregivers and the day care experiences of families," *Early Childhood Research Quarterly* (Mar. 1986): 47-67.

109 K. Andersen, interview, Vancouver, C.-B., 12 mai 1996.

Resources

Behavior - Development - Individuality: A Newsletter about Caring for the High Maintenance Child. Disponible seulement à l'Internet www.temperament.com

Boyer, R. (réd.), *Éducation et intervention au préscolaire* (Montréal: Gaétan Morin, 1995).

Carey, W. B. and S. C. McDevitt, *Coping with Children's Temperament: A Guide for Professionals* (New York: Harper Collins, 1995).

Centre canadien de lutte contre l'alcoolisme et les toxicomanies, Service d'information sur le SAF/les EAF, 75, rue Albert, Ottawa, ON K1P 5E7; 1-800-559-4514 ou 613-235-4048; télécopieur 613-235-8101; www.ccsa.ca/fasgenf.htm

Centre de Psychoéducation, 3050 boul. Édouard-Montpetit, Montréal, QC H3P 1J7; 514-343-6963; télécopieur 514-343-6974.

Le Centre national d'information sur la violence dans la famille, Direction générale de la promotion et des programmes de santé, Santé Canada, Ottawa, ON K1A 1B4; 1-800-267-1291 ou 613-957-2938; télécopieur 613- 941-8930; www.hc-sc.gc.ca/hppb/violencefamiliale

Chiland, C. et J. G. Young (réd.), *Les enfants et la violence* (Paris: Presses universitaires de France, 1994).

Conseil national de prévention du crime, *Prévenir le crime en investissant dans les familles: une approche intégrée afin de promouvoir des apports positives pour nos enfants* (Ottawa: auteur, 1996).

Conseil national de prévention du crime, *Risques ou menaces à l'endroit des enfants* (Ottawa: auteur, 1995).

Cyrulnik, B. (réd.), *Ces enfants qui tiennent le coup* (Revigny-sur-Ornain: Hommes et Perspectives, 1998).

Dumas, J. E. et al., *Profil socio-affectif : Évaluation des compétences sociales et des difficultés d'adaptation des enfants de 2 1/2 à 6 ans* (Paris: Les éditions du Centre de Psychologie appliquée, 1997).

Essa, E., *À nous de jouer : guide pratique pour la solution des problèmes comportementaux des enfants d'âge préscolaire* (Québec: Publications du Québec, 1990).

Flick, G. L., *ADD/ADHD Behavior-Change Resource Kit: Ready-to-Use Strategies and Activities for Helping Children with ADD* (West Nyack, NY: Center for Applied Research in Education, 1998).

Gracfe, S., *Parents d'enfants touchés par le syndrome d'alcoolisme foetal : Un guide pour le quotidien* (Ottawa: Society of Special Needs Adoptive Parents et Conseil d'adoption du Canada, 1998).

Greenspan, S. I. et J. Salmon, *Enfant difficile, enfant prometteur : comment l'aimer, le comprendre et réussir son éducation* (Paris: J. C. Lattes, 1996).

Hallowell, E. M. and J. J. Ratey, *Driven to Distraction: Recognizing and Coping with Attention Deficit Disorder from Childhood through Adulthood* (New York: Simon and Schuster, 1994).

Irwin, S. H. (réd.), *Le défi des comportements perturbateurs : Manuel de ressources issu des travaux de l'Institut de Trait d'union sur les comportements perturbateurs en services de garde* (Wreck Cove, N.-É : Breton Books, 1999).

Katz, L. G. and D. M. McClellan, *Fostering Children's Social Competence: The Teacher's Role* (Washington D.C.: National Association for the Education of Young Children, 1997).

Kleinfeld, J. and S. Wescott, eds., *Fantastic Antone Succeeds! Experiences in Educating Children with Fetal Alcohol Syndrome* (Fairbanks: University of Alaska, 1993). Available from BC FAS/E Support Network, 604-589-1854; télécopieur 604-589-8438; courriel fasnet@istar.ca

Kreidler, W. J. and S. T. Whitall, *Early Childhood Adventures in Peacemaking: A Conflict Resolution Activity Guide for Early Childhood Educators* (Cambridge, MA: Educators for Social Responsibility, 1999).

Kurcinka, M. S., *Raising Your Spirited Child* (New York: Harper Perennial, 1992).

LaForge, A. E., *Tantrums: Secrets to Calming the Storm* (New York: Pocket Books, 1996).

Lavigueur, S., *Ces parents à bout de souffle : Un guide de survie à l'intention des parents qui ont un enfant hyperactif* (Outremont: Les Éditions Québecor, 1998).

Levin, D. E., *Teaching Young Children in Violent Times: Building a Peaceable Classroom* (Cambridge, MA: Educators for Social Responsibility, 1994).

Making Friends. Une série de quatre vidéos. Image Media, #3-8755 Ash Street, Vancouver, C.-B. V6P 6T3; 1-800-667-1500; télécopieur 604-324-4855.

O'Neill, R. E. et al., *Functional Assessment and Program Development for Problem Behavior: A Practical Handbook* (Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, 1997).

Reynolds, E., *Guiding Young Children: A Child-Centered Approach* (Mountain View, CA: Mayfield, 1996).

Rodd, J., *Understanding Young Children's Behavior: A Guide for Early Childhood Professionals* (New York: Teachers College, 1996).

Second Step: A Violence Prevention Curriculum (Preschool-Kindergarten). Committee for Children, 2203 Airport Way South, Suite 500, Seattle, WA 98134-2027; 1-800-634-4449 or 206-343-1223.

Shore, R., *Rethinking the Brain: New Insights into Early Development* (New York: Families and Work Institute, 1997).

Slaby, R. G. et al., *Early Violence Prevention: Tools for Teachers of Young Children* (Washington D.C.: National Association for the Education of Young Children, 1995).

Turecki, S. et L. T. Tonner, *Comprendre l'enfant difficile* (Paris: Stock, 1987).

WEVAS, Berthe Derrin, 12, rue Jamieson, Dartmouth, N.-E. B3A 3B7; 902-466-4863; télécopieur 902-466-2118; courriel bdirren@ hotmail.com

Wichert, S., *Keeping the Peace: Practicing Cooperation and Conflict Resolution with Preschoolers* (Philadelphia and Gabriola Island, BC: New Society, 1989).

BEST COPY AVAILABLE

Formulaire de remarques pour l'évaluation fonctionnelle

Nom de l'enfant _____ Date _____ Jour de la semaine _____

Décrivez avec clarté le ou les comportements visés _____

Approprié(s) ❑ Inapproprié(s) ❑

	Comportement Lequel, où, pendant combien de temps, qui d'autre était concerné	Antécédents Ce que vous faisiez, ce que les autres enfants faisaient (demande, tâche, transition, manque d'attention, interaction entre pairs)	Conséquences Ce que vous et les autres enfants avez fait après le comportement et la réaction de l'enfant (détourner l'attention, obtenir un objet, cesser l'activité)	Contexte Ce qui s'est produit avant les antécédents (arrivée tardive, pièce bruyante, faim)	Fonction Ce que l'enfant a obtenu par son comportement			
Heure / Activité					Obtenu	Évité ou fui	Plus ou moins de stimulation	Initiales de l'observateur

Reproduit avec la permission de *Functional Assessment and Program Development for Problem Behavior: A Practical Handbook* by R.E. O'Neill, et al. (Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing, 1997).

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

NOTICE

Reproduction Basis

[X] This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket)" form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.

[ ] This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").

EFF-089 (1/2003)

PS028248